

LÍDIA DOS SANTOS ZACARIAS

CRIANÇAS NO MUNDO DA RUA: SOCIALIZAÇÃO, CULTURA E GÊNERO

Dissertação de mestrado apresentada à
Faculdade de Educação Física da
Universidade Estadual de Campinas

Orientador: **Prof. Dr. Paulo de Salles Oliveira**

Campinas, 1999

9913804



Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Lídia dos Santos Zacarias e aprovada pela Comissão Julgadora em 1/3/1999.

Campinas, 31 de março de 1999.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'P. S. Oliveira', written in a cursive style.

Prof. Dr. Paulo de Salles Oliveira
Orientador

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA- FEF – UNICAMP

Z11c Zacarias, Lídia dos Santos
Crianças no mundo da rua: socialização, cultura e gênero / Lídia dos Santos Zacarias. –
Campinas, SP : [s. n.], 1999.

Orientador: Paulo de Salles Oliveira
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Crianças. 2. Brinquedos. 3. Jogos. 4. Socialização. 5. Cultura. I. Oliveira, Paulo de Salles, 1950-. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma discussão sobre as práticas lúdicas em um bairro popular da cidade de Juiz de Fora (São Pedro), através do estudo dos jogos e brincadeiras realizadas por crianças moradoras desse local. Para tal, foram realizadas entrevistas e observações que permitiram olhar e ouvir com atenção as ações e discursos das crianças que brincavam na rua. O trabalho mostra aspectos da socialização, como os intercâmbios e aprendizagens entre as crianças, da cultura como uma forma de compartilhar e preservar os sentidos das brincadeiras. Destaca ainda as relações de gênero no processo de brincar.

ABSTRACT

This paper presents a discussion about game practice in a popular suburb in Juiz de Fora city (São Pedro), through the study of games and jokes realized among children living in this area. For this purpose, interviews and observations were done, what permit us to look and listen with attention to the actions and discourse of the children that played on the street. The work shows aspects of the socialization with the interchange and apprenticeship among the children, of the culture as a form of sharing and preserving the significance of the games, and, besides that, it gives emphasis to the relationship of gender in the process of playing.

À minha mãe, Aurelina,
pelas inesquecíveis lições de vida

AGRADECIMENTOS

A Paulo de Salles Oliveira, pelos exemplos de vida, de professor, orientador e amigo.

Às minhas queridas irmãs, Rachel, Ruth e Ester, sentido de incentivo e carinho, sempre.

À Cristiane Vianna Guzzoni, cumplicidade em todos os momentos.

À Maria Cristina Rosa, com quem dividi espaço e vida.

A Ricardo Lucena, doce e poética amizade.

Aos meus sobrinhos Aurélio Luan e Ana Laura, prova de amor e esperança.

Aos professores do curso de pós-graduação, em especial Ademir Gebara, Heloísa Bruhns e Vilma Piccolo, por suas preciosas contribuições.

Em especial a todos os meninos e meninas que participaram da pesquisa, pela acolhida, pelo afeto, pela vida!

*Começo a ver no escuro
um novo tom
de escuro.
Começo a ver o visto
e me incluo
no muro.
Começo a distinguir
um sonilho, se tanto,
de ruga.
E a esmerilhar a graça
da vida, em sua
fuga. (Carlos Drummond)*

SUMÁRIO

RESUMO.....	ii
ABSTRACT.....	ii
INTRODUÇÃO.....	1
OS SIGNIFICADOS DAS BRINCADEIRAS DE RUA	
As aprendizagens na rua.....	10
Cultura vivida em comum.....	25
Práticas lúdicas no cotidiano.....	31
PRÁTICAS LÚDICAS NO CENÁRIO DA RUA	
A gratuidade nos jogos e brinquedos da rua.....	40
A emoção nos jogos e brinquedos populares.....	46
Sobre a organização do jogo na rua.....	51
Recriando brinquedos.....	61
As crianças, os animais e a natureza.....	68
ACOMODAÇÃO E RESISTÊNCIA NAS FORMAS DE BRINCAR NA RUA	
Relações e contradições através do gênero.....	73
Jogos e brinquedos: a representação do masculino e feminino.....	80
Cumplicidade, cooperação e rivalidade entre meninas e meninos.....	91
PALAVRAS FINAIS	
Aproximações com a educação física.....	96

INTRODUÇÃO

Nesse trabalho, que versa sobre as práticas lúdicas¹ em um bairro popular da cidade de Juiz de Fora (São Pedro), a rua é o cenário para a diversidade de acontecimentos que me permitiu olhar e ouvir com atenção as práticas e discursos das crianças que se dedicam ao brincar.

O interesse em estudar este tema surgiu durante a minha atuação como professora de educação física em uma escola pública municipal da cidade de Juiz de Fora, localizada no bairro São Pedro, pois essa função aproximou-me do universo cultural das crianças moradoras desse bairro. Esse fato aconteceu à princípio pela necessidade de compreender melhor o estilo de vida dos alunos desta escola, e buscar, através da compreensão de aspectos dessa cultura, subsídios que pudessem contribuir com o trato do conhecimento particular da educação física na escola .

Com essa intenção passei a observar na rua, próxima à escola, as atividades que as crianças realizavam fora do período escolar, como forma de identificar suas vivências e interesses e com isso enriquecer o meu trabalho no âmbito escolar. E nesse estar atenta às coisas que ocorriam próximas à escola, mas fora dela, uma observação que se passou sem registros ou classificações, pude perceber que coisas interessantes aconteciam neste espaço, muitas vezes com a evidência de valores e atitudes diferentes daqueles observados e objetivados na escola.

¹Ao utilizar o termo práticas lúdicas estou me referindo aos modos de brincar e jogar de forma ampla. Alguns autores já argumentaram sobre a diferença existente entre os termos jogo e brinquedo, como Paulo de Salles Oliveira no livro, *Brinquedo e indústria cultural*, Gilles Brugère em *Brinquedo e cultura*. Heloisa Bruhns faz uma abordagem sobre o jogo no livro *corpo parceiro e corpo adversário*. Estarão sendo enfocados numa análise conjunta os jogos e brinquedos, atividades realizadas individualmente ou em grupos, que possuam ou não regras e que utilizem ou não objetos para serem realizadas, as quais estaremos considerando práticas lúdicas.

As formulações da abordagem do assunto foram se alterando e o interesse pelo tema foi se delineando na discussão das relações entre meninos e meninas, não em todos os momentos, mas naqueles em que estivessem envolvidos com as atividades lúdicas, seus jogos, brincadeiras, e brinquedos na rua. Essa reflexão resultou em um projeto de pesquisa para ingresso no curso de mestrado, com o objetivo de compreender o significado cultural dessas brincadeiras e jogos na rua, destacando os aspectos do gênero.

O local escolhido para a concretização desse trabalho, a rua, é um espaço de diversos acontecimentos e aprendizagens, às vezes com conotações marginalizadas, com a idéia de que nela ocorre é ruim, ou pelo menos perigoso. Já no início do século, crianças pobres, ainda pequenas, eram destinadas ao trabalho nas fábricas para evitar a vagabundagem das ruas. De acordo com Kischimoto, à criança rica, no início do século em São Paulo, não era permitido brincar na rua, “brincadeiras de rua pertenciam ao mundo das crianças de rua, filhas do operariado, consideradas miseráveis, maltrapilhas, promiscuas, desordeiras e imorais.”² Parece existir de longa data um menosprezo para com os acontecimentos na rua. As expressões “mulheres da rua”, “crianças de rua” ou “menor de rua” podem indicar marginalidade e perigo.

No entanto, neste espaço, podemos perceber a convivência de acontecimentos religiosos, políticos, lúdicos e outras manifestações humanas. Nas ruas nós temos as passeatas, os encontros, a procissão, a violência, a sexualidade, as amizades, ricos temas para um pesquisador. Um espaço dinâmico, palco para diversos acontecimentos e também promoção de aprendizagens. Não é raro uma criança responder a uma indagação de onde vem determinado conhecimento ou habilidade com um: “isto eu aprendi na rua !”

² Tizuko Morchida KISCHIMOTO, *Jogos Tradicionais Infantis*, Petrópolis, RJ: vozes, 1993 p.83.

Magnani já descobrira, como pesquisador, esses ricos temas, e em trabalho sobre a rua e a evolução da sociabilidade, esclarece que o que lhe interessa não é aquela definida a partir do eixo classificatório unidimensional, dado pela função de circular, mas,

A rua que interessa (...) é recortada desde outros e variados pontos de vista, oferecidos pela multiplicidade de seus usuários, suas tarefas, suas referências culturais, seus horários de uso e formas de ocupação. A rua, rígida na função tradicional e dominante -espaço destinado ao fluxo- às vezes se transforma e vira outras coisas: vira casa (...), vira trajeto devoto em dia de procissão, local de protesto em dia de passeata, de fruição em dia de festa, etc. As vezes é vitrine, outras é palco, outras ainda lugar de trabalho ou ponto de encontro.³

É esse significado da rua que também estamos considerando para observar e pesquisar as experiências de crianças com suas manifestações lúdicas. Ainda com Magnani podemos dizer que: “se está falando não da rua em sua materialidade, mas em experiência da rua.”⁴

Para a realização da pesquisa escolhi não mais aquela rua próxima à escola, mas outras, no final do bairro, onde era maior a movimentação das crianças. O trabalho aconteceu basicamente em 4 pequenas ruas que, em conjunto, formam um lugar muito simples, com condições precárias, sem calçamento ou transporte coletivo.

Em alguns pequenos trechos desse lugar havia calçamento de pedra, mas a maioria deles são de terra. Em muitas das casas não há calçada, dando a impressão de estarem num prolongamento da rua. Nos quintais há árvores, plantas e também muitos animais, como cachorros, gatos, galinhas que muitas vezes também andavam soltos pelo bairro. A falta de calçamento faz com que os poucos carros e motos que trafegam por esses locais produzam uma grande poeira. O ponto final do ônibus, bem abaixo dessas ruas, dificulta o acesso dos

³José Guilherme Cantor MAGNANI, *A rua e a evolução da sociabilidade*, São Paulo: 1993, p.4.(mimeo)

⁴Ibid., p.4.

moradores, os quais, diariamente têm que subir um morro íngreme para chegar até o ponto mais alto do bairro. Lá de cima o panorama é muito bonito, pois o bairro é todo envolto por uma mata fechada, cercado por árvores, embora em alguns lugares a ação humana tenha transformado, com seus desaterros e queimadas, a beleza natural em uma paisagem disforme. Essas características são apenas algumas que demonstram as estruturas de um bairro pobre e modesto.

A maioria das casas deste lugar estão em constante construção, com os aumentos de cômodos ou reformas, porém, não há planejamento: isto acontece gradativamente, geralmente com materiais de baixa qualidade, contando, na maioria das vezes com a ajuda dos parentes e amigos para os trabalhos. Pequenas, geralmente, abrigam famílias numerosas, com os pais, os filhos casados e netos. Mas ao entrar em algumas delas o local é acolhedor e as pessoas, em sua simplicidade, estão preocupadas em tornar melhor o seu espaço. Pensam sempre nessas mudanças visto que a família está aumentando e os filhos crescendo.

Nesse local da pesquisa há 2 bares muito pequenos que atendem aos moradores. Não oferecem variedade; as mercadorias se restringem ao pão, leite, lingüiça e outras poucas miudezas. São também freqüentados pelos homens, no início da noite, que passam por lá para conversarem e tomarem cachaça. Além das casas, dos bares e de um campinho de futebol, esse local não conta com outras coisas; a esola e a igreja se localizam no “centro” do bairro, um pouco afastado desse lugar.

É interessante que na divisa de duas ruas há um campo de futebol que, conforme relato de um dos meninos, foi construído pelos moradores do local, que para nivelar o espaço do campo aproveitaram se de um trator da prefeitura que fazia serviços no bairro. Um campo de terra, com traves feitas de troncos de árvores, sem nenhum tipo de demarcação como linhas laterais ou área do goleiro.

As crianças estavam sempre na rua brincando pela manhã, tarde ou noite. Alternavam -se devido ao horário da escola, mas era difícil não encontrá-las, brincando, conversando em frente aos portões ou simplesmente andando pelo bairro, procurando algo que pudesse motivá-las a alguma exploração, dar início a algum jogo ou à construção de algum brinquedo.

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa que busca evidenciar, através de observações e entrevistas, significados que ainda são desconhecidos ao pesquisador. Observar, nesse caso, não é um olhar superficial, porém se aproxima de um (ad)mirar, uma visão de longo alcance, uma busca de revelação dos gestos, dos modelos de aproximação uns dos outros, dos olhares, das conversas e de outras formas que possam exprimir os sentimentos, os sentidos e os modos de viver das crianças que brincavam na rua. Desse modo foi preciso observar de perto, estar na companhia delas para essa admiração e, sobretudo contar com o inesperado, estar aberta às percepções do outro.

Nessa convivência esperava documentar as brincadeiras a fim de obter registros a respeito das práticas lúdicas de meninos e meninas na comunidade de São Pedro, reconhecer os significados daquelas brincadeiras para os seus praticantes, sempre considerando que esse era um fenômeno sócio-cultural.

De forma alguma isto nos parece uma tarefa fácil, e nesse sentido, há que se levar em conta as colocações de Carlos Rodrigues Brandão que, considerando a observação participante e a participação na pesquisa, diz que fora de uma relação pessoal seria muito mais fácil auxiliares de pesquisas aplicarem centenas de questionários “Isto é bastante mais difícil quando o pesquisador convive com pessoas reais e através delas, com culturas, grupos sociais e classes populares.”⁵

⁵ Carlos Rodrigues BRANDÃO, *Repensando a Pesquisa Participante*, São Paulo: Brasiliense, 1981, p.12.

As observações das crianças brincando foram realizadas, em sua maior parte, em dois períodos, o primeiro no início de junho de 1997 e o segundo em janeiro de 1998, em horários diversificados, pela manhã, à tarde ou início da noite. Com isso esperava encontrar um maior número de crianças brincando e também maior variedade de brincadeiras. Para não perder as entrelinhas de significado as observações foram anotadas em diário de campo.

Estar atenta às coisas que acontecem nas ruas, nas brincadeiras das crianças não é tarefa fácil, requer certo treino e muita atenção. As primeiras observações foram realizadas com um pouco de ansiedade, mesmo após os pré-testes, fruto da preocupação de ser capaz de perceber e registrar aspectos relevantes para a pesquisa. Aos poucos fui notando que as crianças estavam freqüentemente brincando nas ruas, que fatos interessantes aconteciam a cada momento e que era possível distinguir e registrar. A acolhida simpática dos moradores e principalmente das crianças também contribuiu para que a ansiedade se transformasse num saboroso desafio.

Como conhecia algumas pessoas moradoras do bairro não foi difícil minha permanência nesse espaço para observar e realizar as entrevistas, sentindo-me muito à vontade na companhia daquelas pessoas. Sensação não experimentada quando da realização dos pré-testes, feitos em locais em que não conhecia nenhuma criança ou adulto. O primeiro deles foi realizado em um bairro de periferia da cidade de Campinas e o segundo em outro bairro da cidade de Juiz de Fora. É importante registrar que apesar de não experimentar uma relação de proximidade nesses dois locais, como na realização da pesquisa, os pré-testes foram essenciais para indicar modificações no roteiro e na forma de conduzir as entrevistas. Além disso favoreceu o exercício para as observações.

Durante esse exercício de convivência e observação duas questões amplas me acompanhavam: quais são os tipos e as formas de brincar preferidas e vivenciadas pelos meninos e meninas do bairro São Pedro? E que tipo de relação é estabelecida nas

brincadeiras de rua entre as crianças do mesmo sexo e entre as de sexo diferente? A partir da própria observação essas questões foram se desdobrando em outras, que serão abordadas no decorrer da dissertação.

Entrevistei 11 crianças que participavam dos grupos de brincadeiras, com intenção de captar nas narrações infantis as nuances relativas aos conteúdos desse estudo: Maisa(6a) Vinícius(8a) Carlos Antônio(8a) Ricardo(9a) David(9a) Juliana(12a), Marquinho(13a) Bárbara(13a) Guilherme(13a) Elaine(13a) Marlon(14a), cujos nomes originais foram mantidos.

As entrevistas foram realizadas em situações informais, todas na rua, às vezes próximo à casa do entrevistado, outras vezes andávamos procurando um local tranquilo e gostoso para conversar, debaixo de uma árvore ou nos morros de terra. Em forma de diálogo, procurei sempre dar bastante espaço para a expressão natural e espontânea da criança. Antes da realização das entrevistas conversava com as mães, ou avôs, explicando a pesquisa e pedindo autorização para entrevistá-las. Todas essas pessoas me receberam muito bem, e esse momento sempre se estendia com outras conversas. Uns se interessavam em saber mais sobre a pesquisa, davam suas opiniões sobre as brincadeiras, falavam dos filhos ou netos, e também tinham oportunidade de me perguntar o que queriam saber.

As entrevistas foram registradas em gravador e a maior dificuldade era ficar sozinha com a criança que seria entrevistada, pois sempre haviam outras por perto. Às vezes me refugiava na casa de algum conhecido, esperava as crianças se dispersarem para então realizar a entrevista combinada.

Nessa interação com os sujeitos pesquisados, seja nas observações ou entrevistas, houve, compartilhando as idéias de Alfredo Bosi, um grande respeito à cultura dessa comunidade,

que a outros pode parecer menor ou menos importante, por se tratar de cultura popular e de crianças. Procurei também considerar a criança um sujeito ativo, não simples reservatório de informações, isto significa não ignorar as mudanças, as reflexões, as ponderações que poderiam surgir na trajetória de convivência com esse grupo social.

Talvez o grande aprendizado nessa trajetória metodológica seja considerar, valendo-me dos exemplos de Ecléa Bosi e Paulo de Salles, a proposta de alternância entre sujeito e objeto na pesquisa.

Aprender a trabalhar as diferenças implica admitir que tanto pesquisador quanto pesquisados são sujeitos e objetos numa pesquisa. Um se emudece temporariamente para que o outro se exprima.⁶

Foi através da observação das formas de brincar dos meninos e meninas do bairro São Pedro, dos modos de relacionamento uns com os outros, às suas expressões verbais e gestuais, bem como dos depoimentos das entrevistas que elegi e destaquei temas que pudessem subsidiar um diálogo com os autores propostos nesse trabalho.

⁶Paulo de Salles Oliveira, *Vidas compartilhadas: o universo cultural nas relações entre avós e netos*, tese de doutoramento, São Paulo, Instituto de Psicologia da USP, 1993, p.58-59.

CAPÍTULO UM
OS SIGNIFICADOS DAS BRINCADEIRAS DE RUA

AS APRENDIZAGENS NA RUA

É a rua o espaço compartilhado, local de aprendizagens e intercâmbios. Na ocasião das brincadeiras é preciso entre os participantes dessa prática uma disposição a ensinar, a aprender, uma intenção não de guardar o conhecimento, mas, ao contrário, de reparti-lo. Pude ver que isso acontece com facilidade, como parte do processo de brincar, nos indicando de diversas formas como as práticas lúdicas na rua são revestidas de um caráter socializador. Isto não quer dizer tudo aconteça sem conflitos ou desavenças.

Para que algumas brincadeiras se concretizem entre as crianças é preciso que não apenas uma, mas uma outra ou outras saibam e se interessem em brincar. Na rua é muito comum, como pude observar, crianças pensando em mais um nome para completar o grupo. O convite para se integrar as brincadeiras é normalmente estendido a um maior número de pessoas do local.

São ricas as trocas entre as crianças que não se furtam em partilhar os seus conhecimentos. Coisas que se aprendem na rua mesmo... Como nos diz Guilherme em resposta à pergunta; com quem você aprendeu as brincadeiras que você brinca na rua?

Na rua, que eu brinco desde pequeno. Eu sempre brinquei na rua com os meninos, aí a gente brinca aí disso daí. Papagaio eu aprendi sozinho, eu comecei a fazer não dava certo, eu ficava com raiva quebrava o papagaio, até que chegou um certo tempo que passou a voar meus papagaios. Vendo os outros fazer na rua, os outros faziam lá eu ajudava, afinava as varetas aí eu aprendi.

Guilherme nos mostra com sua fala que aprendeu na companhia dos outros, vendo, ajudando, repetindo sem desistir de conseguir realizar seus propósitos, atitudes de um

aprendizado informal. Esse compartilhar foi também expresso na fala de Elaine que, questionada sobre o aprendizado das brincadeiras na rua, não se restringe a indicar uma ou outra pessoa com as quais tem aprendido. Suas palavras demonstram um grande significado nessa forma de aprendizado; *‘Minhas colegas que iam passando prá mim, eu passo pros outros, aí vai passando... um vai passando pro outro.’*

É de forma tão complexa e parte da cultura daqueles que vivenciam as práticas lúdicas na rua, que há em vários momentos, por outras crianças, essa mesma dificuldade em reconhecer ou destacar uma pessoa que lhes tenha ensinado o que realizam. Esses intercâmbios se colocam às vezes de forma tão dinâmicas que David coloca que aprendeu a jogar futebol sozinho. Eu o questiono com quem aprendeu as brincadeiras que brinca na rua e ele me diz:

Ah, com meus colegas, eles me chamam prá brincar e eu aprendi com eles. Jogar bola eu não aprendi com ninguém não, eu aprendi sozinho. Eles chamavam [os colegas] aí tinha vez que eu chutava a bola e caía deitado, aí eu aprendi, agora eu sei jogar.

Maísa da mesma forma diz que sabe brincar de muitas coisas, mas também diz que ninguém lhe ensinou. Também a partir da questão com quem aprendeu as brincadeiras que brinca na rua, fala, sem dúvida: *“com ninguém, eu sei brincar de um montão de coisas.”*

São dessa forma conhecimentos que se dão na interrelação, no compartilhar coletivo, vivenciadas nos grupos e incansavelmente revividas. Uma repetição que não se configura como uma ação cansativa para as crianças. Walter Benjamin utiliza-se do pensamento de Goethe: *“Tudo correria com perfeição, se se pudesse fazer duas vezes a mesma coisa”*, para dizer que a criança age segundo esse verso, mas complementa que: *“Para ela, porém, não basta duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes”*.⁷

⁷Walter BENJAMIN, *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*, Trad. M.V.Mazzari, São Paulo: Summus, 1984, p.75.

As palavras de Walter Benjamin parecem se confirmar nas ações recíprocas entre os que brincam, como nas incansáveis tentativas de construir e empinar seus papagaios e, quando não acontecia vôo, se empenhavam em construir outro ou reformar o existente, colando mais uma rabiola, mudando a posição da linha ou das varetas. E no outro dia estavam novamente com seus materiais para construir outro papagaio. Realizavam por dias seguidos o mesmo jogo, fazendo sempre de novo.

E esse “fazer sempre de novo” é uma das formas que permite a outras crianças a aprenderem, adquirirem o patrimônio cultural dos jogos e brincadeiras, uma aprendizagem que se dá também na realização das próprias atividades. O jogo de bolinha de gude, por exemplo, é constituído por muitas regras e falas e uma das formas de aprendê-lo é participar do jogo e o grupo indicar os passos a seguir, o que nem sempre acontece com cordialidade, às vezes vem acompanhado de; “você não sabe”, “não é assim”, “deixa de ser burro”, etc.

As aprendizagens se dão também em grande parte através da observação, os menores vão observando os maiores, que na maioria das vezes não gostam de brincar com eles. Mas há momentos em que participam como “café com leite”, isto é, estão presentes na movimentação mas não estão valendo como componente do jogo. Essa forma de participação também contribui para que os menores adquiram os conhecimentos.

Essas experiências acontecem de múltiplas formas, sem uma sequência rígida, nas relações com outras pessoas, amigos, parentes ou vizinhos. Marlon lembra-se do irmão de uma amiga quando questionado se sabia fazer algum brinquedo para brincar: *“Papagaio eu não sabia, aí o irmão da Vivian, o Titão, ele me ensinou a fazer papagaio.”*

Mas esse aprendizado na rua não se restringe ao reconhecimento e prática de determinado jogo ou brincadeira, mas abrange aquilo que é também possível viver através delas, daí a proximidade socialização e cultura.

Essa forma de conhecimento se revela ao vivenciar um tempo de forma lúdica e através disso se aprende, além das brincadeiras, muitas outras coisas, como valorizar determinados gostos, exercer a liderança, mostrar habilidades, construir conceitos e preconceitos, ver e se colocar diante de situações, atitudes às vezes diferenciadas daquelas que se conhecem em casa ou na escola.

Florestam Fernandes já sinalizou sobre os significados socializadores do folclore infantil,⁸ sobre os conhecimentos de significação social que as crianças podiam adquirir através da participação do que reconhece como trocinhas, que são grupos infantis. Nessa passagem expressa como os folguedos tradicionais contribuem para a integração dessas pessoas no meio social em que vivem:

Elas alargam, assim, sua área de contatos humanos, aprendem de modo mais acessível as vantagens e o significado das atividades organizadas grupalmente, experimentam os diferentes papéis associados às relações de subordinação e dominação entre pessoas da mesma posição social e se identificam com interesses ou com valores cujas polarizações de lealdade transcendem ao âmbito da família.⁹

Maísa, por exemplo era uma das meninas que exercia através das brincadeiras, uma liderança entre o grupo do qual fazia parte. Durante as brincadeiras ela sempre desejava comandar, muito desinibida, geralmente decidia os aspectos e regras do jogo, principalmente para o seu

⁸ Nesse trabalho estamos considerando com o mesmo significado folclore e cultura popular, isto porque os autores que aqui se referem ao folclore, não o fazem em tom de menosprezo e inferioridade.

⁹ Fernandes, FLORESTAM, *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. 2a.ed. Petrópolis, Vozes, 1979, p.18.

benefício próprio. Essa atitude demonstra que mesmo entre crianças pequenas o jogar e o brincar extrapolam os aspectos frívolos e desinteressados. Vale destacar, no entanto, que não estou considerando que as crianças tenham como intenção ou objetivo que determinadas aprendizagens ocorram.

Durante as brincadeiras é comum as crianças viverem momentos em que há oportunidade de um contato mais estreito, sendo possível trocarem informações, conversarem entre si e muitas vezes também comigo, indicando-me um pouco a dinâmica do bairro e de seus moradores. Faziam comentários sobre as pessoas pelas quais tinham apreço, sobre aqueles que atrapalhavam suas brincadeiras, sobre o que faziam, etc. Alguns comentários não eram agradáveis ou inocentes porque feitos por crianças, mas demonstravam, às vezes, peculiaridades da vida do bairro. Marquinho, por exemplo, sempre dispunha de algum comentário, certa vez chegou bem perto, ao ver um rapaz que passava pela rua, e me disse baixinho: *“Fessora, aquele lá fuma, mas não é cigarro não, é outra coisa, você sabe...”* Ele chega mais perto e diz ainda mais baixinho: *“Ele fuma é maconha.”*

As brincadeiras também ofereciam um espaço para demonstrarem suas habilidades, como nos jogos de capoeira. Através da execução dos movimentos mais difíceis, do saber tocar o berimbau ou conduzir os cânticos era possível mostrar características que podiam significar prestígio e admiração entre o grupo.

Aquilo que se aprende, como e através das brincadeiras, não é exclusivo das relações entre as próprias crianças. Os adultos também fazem parte desse processo de socialização, participando na transmissão de conhecimentos aos filhos ou netos, mesmo que isso não ocorra freqüentemente no espaço da rua.

A exemplo de Ricardo que questionado com quem havia aprendido as brincadeiras que participa na rua, lembra-se de citar, além dos colegas, o pai e a mãe como pessoas com as quais aprendeu alguma coisa:

Ah, foi com meus colegas... até com meu pai, né, meu pai me ensinava, minha mãe, meu pai me ensinou foi mais é jogar bola, de vez em quando ele joga com nós lá no campinho.

São conhecimentos que fazem parte da cultura e socializados no compartilhar entre as pessoas, dos adultos com as crianças e entre as próprias crianças. Com Florestam Fernandes podemos pensar na distinção de dois níveis de influência sócio-dinâmica do folclore:

um deles revela-se mediante a interação com outras pessoas, as quais podem ser adultas (como ocorre nas relações pressupostas pelas cantigas de ninar, a narração de contos etc.) ou imaturas (como sucede nas relações inerentes aos folguedos folclóricos); outro evidencia-se através das categorias de pensamento (símbolos), por meio dos quais a criança percebe, explica e interage com o mundo exterior.¹⁰

Florestam Fernandes considera que os elementos da cultura infantil provêm em grande parte da cultura do adulto, sendo incorporados no grupo por um processo de aceitação e mantidos com o passar do tempo. Mas acrescenta que há também a elaboração pelas próprias crianças dos elementos de seu patrimônio cultural. Desse modo a criança em seus folguedos não está simplesmente imitando os adultos:

a criança não está copiando quem quer que seja em seus folguedos, porque estes folguedos pertencem ao patrimônio cultural do grupo e

¹⁰Florestam FERNANDES, op. cit., 17.

já estão suficientemente despersonalizados, pela duração no tempo e pelas transmissões sucessivas de grupos¹¹

Em relação ao processo de socialização, Berger e Luckmann, em conhecida obra, reiteram que o indivíduo só se torna realmente um ser social a partir de um amplo e consistente processo de introdução à vida societária, ao qual se dá o nome de socialização. Os autores propõem uma dupla subdivisão: “A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade.”¹²

Porém em nenhuma sociedade, segundo os autores, basta apenas a socialização primária, sendo necessária também a socialização secundária, que está relacionada com alguma distribuição de conhecimento; “podemos dizer que a socialização secundária é a aquisição e o conhecimento de funções específicas, funções direta ou indiretamente com raízes na divisão do trabalho.”¹³

Nesse caso a socialização primária estará relacionada com o aprendizado familiar, com as coisas que se aprende em casa, já a socialização secundária se refere ao conhecimento formal, socializado pela escola. Mas a partir disso podemos questionar: e as formas de aprendizagens na rua?

Brincar na rua parece ser uma das formas de se tornar membro da sociedade no sentido indicado por Berger e Luckman. No entanto, é difícil identificar um tipo de socialização primária ou secundária a partir da atenção destinada às práticas lúdicas, isto porque há uma complexidade de relações, como por exemplo, crianças pequenas que ainda não freqüentam

¹¹Ibid, p.175

¹²Peter BERGER & Thomas LUCKMANN. *A construção social da realidade*. Trad. Floriano de Souza Fernandes, Petrópolis: Vozes, 1974, p. 175.

¹³Ibid., p. 185.

a escola, mas já iniciaram, mesmo que de forma acanhada, outras aprendizagens na rua. Participam de uma socialização que não é restrita à família, mas ainda assim, muito diferente da apontada como socialização secundária.

Nesse processo de aprendizagem podemos pensar no trabalho de memória através de jogos e brinquedos, trazer à tona as brincadeiras que foram vividas de forma semelhante por gerações anteriores e que são, a cada dia, revividas pelas crianças na rua. Pode-se reconhecer nelas uma manifestação que resiste ao tempo, pelo menos em algumas comunidades de bairros populares.

Algumas músicas que foram no passado entoadas por muitas avós ainda hoje são parte das brincadeiras de rua, como muito bem cantadas por Elaine, ao explicar suas brincadeiras com corda: *“Trepei na roseira, quebrei um galho, me segura fulano se não eu caio(...) Açúcar refinado queremos saber qual é a letra do seu namorado: a, b, c (...)”*

Juliana também gosta das brincadeiras cantadas e com facilidade canta toda a música do côco de milho, fazendo os gestos e a movimentação com passos para frente e para trás:

Onde tu foi coco de milho, onde tu foi côco de milho, onde tu foi olê Martin...
Comprar chapéu coco de milho, comprar chapéu coco de milho, comprar chapéu olê Martin...
Quanto custou coco de milho, quanto custou coco de milho, quanto custou olê Martin...

Preservam do mesmo modo alguns termos, como “batizar” e “coroar”, que eram utilizados respectivamente, na ocasião em que despendiam toda a linha do papagaio e quando o papagaio se posicionava em cima da cabeça de quem o estava soltando. Percebi que

expressões como estas eram importantes e igualmente os rituais para iniciar ou terminar alguns jogos e brincadeiras, o que pode indicar o significado de memória revelado em alguns deles: “A mamãe mandou bater nesta daqui mas eu sou muito teimosa e vou bater nesta daqui” ou “bate rebate ninguém me rebate”, “pata choca”, “mão de cristo”, “um, dois, três salve eu ”, “bate-bate mortandela, quem morreu morreu com ela”, “café com leite” e agora “coroar e batizar”. Muitas vezes me surpreendi com esses cantos e formas de iniciar as brincadeiras, formas que já havia esquecido e que ao lembrá-las me traziam uma sensação indescritível, uma gostosa recordação.

No contexto de uma sociedade tão complexa, em meio a influências da televisão e da escola, essa comunidade ainda mantém, num trabalho de memória, uma cultura através de muitos jogos e brinquedos; as brincadeiras cantadas e de roda, as confecções de brinquedos com materiais simples como os carrinhos de rolimã, as bonecas de pano e muitas outras.

Realizam, por exemplo, o jogo de amarelinha que tem sua origem com os primeiros cristãos¹⁴. No chão do fórum de Roma está gravado um dos mais antigos desenhos conhecidos do jogo. Isto nos permite afirmar que muitos dos jogos e brincadeiras infantis, que ainda hoje fazem parte do cotidiano das crianças, têm origem remota, surgiram em contextos diferentes e com outros significados .

Paulo de Salles, ao falar do ensinamento recíproco entre avós e netos através das conversas, histórias, dos conselhos, cantos, brinquedos e brincadeiras, as relações com os animais e a natureza e também através dos meios de comunicação, aborda a questão da memória da seguinte maneira:

¹⁴Heloísa T.BRUHNS, *O corpo parceiro e o corpo adversário*, Campinas: Papirus, 1993, p.63.

Os avós nascidos em outro tempo, habitam e vivem este tempo, juntamente com seus netos. Essa diferença confere aos mais velhos a condição de portadores do passado no presente e graças ao burilar da memória, oferecem oralmente a seus netos uma cultura banhada na história vivida.¹⁵

Porém este autor introduz que também a criança realiza um trabalho de memória, associado à fantasia e em relação a essas duas formas diz que, “a memória-lembrança e a memória-fantasia podem se articular e ajudar o entendimento da interferência mútua entre os sujeitos.”¹⁶

Essa interferência na forma de transmissão e recriação de um conhecimento baseado na cultura lúdica, só é possível porque os adultos também um dia participaram e aprenderam com outras pessoas os jogos e brinquedos, de alguma forma se reconhecendo neles. Seria muito mais difícil uma reciprocidade entre adultos e crianças se essas fontes de brincar fossem estranhas aos adultos, como nos mostra Walter Benjamin no texto que trata da história cultural do brinquedo:

(...) quanto mais a industrialização avança, mais decididamente o brinquedo subtrai-se ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só as crianças, mas também aos pais.¹⁷

Esse estranhamento parece não acontecer no que se refere aos jogos populares, em contraposição aos brinquedos eletrônicos, video-games ou outros brinquedos industrializados.

¹⁵ Paulo de salles OLIVEIRA, *Vidas compartilhadas; o universo cultural nas relações entre avós e netos*, tese de doutoramento, São Paulo, Instituto de Psicologia da USP, 1993, p.391.

¹⁶ Ibid., p.391.

¹⁷ Walter BENJAMIN, op. cit., p.68.

Trilhando ainda o caminho da socialização e novamente com Florestam Fernandes, podemos considerar as práticas lúdicas na rua muito além de uma ocupação sem significados ou sem importância:

Através desses folguedos, as crianças têm oportunidade de manter contatos pessoais e de interagir socialmente com outras pessoas da mesma categoria social. Isso significa, em outras palavras, que a criança pode desenvolver, por meio deles, relações com pessoas que possuem, aproximadamente, a mesma idade, os mesmos centros de interesses, a mesma concepção de mundo e o mesmo prestígio social.¹⁸

Durante as manifestações culturais, as brincadeiras socializadas na rua também sofrem influências da mídia como as brincadeiras de pegadinha relatadas por Elaine, inspiradas em um programa de televisão. Esta questão pode ser percebida na entrevista da própria Elaine que relata outras brincadeiras tradicionais como amarelinha, pular corda e brincadeiras cantadas.

Isto nos fez recorrer às colocações de Alfredo Bosi a respeito da necessidade de se compreender a cultura brasileira no plural.¹⁹ Para o autor não há uma cultura em uniformidade. Demarca uma cultura erudita centralizada no sistema educacional e uma cultura popular e nesse limite entre a academia e o folclore acrescenta a cultura extra universitária e a indústria cultural²⁰

¹⁸Florestam FERNANDES, op., cit. p.18

¹⁹ Apresentei no IV Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física um trabalho sobre a contribuição de Alfredo Bosi no campo do lúdico que aprofunda a compreensão da cultura no plural. (Coletânea do IV Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física, Belo Horizonte: UFMG/EEF, 1996.)

²⁰ Alfredo BOSI, cultura brasileira e culturas brasileiras, In: ___. *Dialética da Colonização*, São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p.309

A rua é local, entre outras coisas, do compartilhar de uma cultura popular e interessante é notar esse esclarecimento nas falas de Juliane. Após ser questionada sobre os motivos pelos quais gostava de brincar na rua, me responde com muita naturalidade: *“Porque também ah, a gente conhece mais brincadeira, tipo assim tem a cultura erudita e a cultura popular, aí você aprende mais a cultura popular.”* Tentando explorar essas afirmações peço a ela que me fale mais sobre este assunto. Ela complementa logo em seguida:

A Eliane, professora de história que falou que a cultura erudita a gente aprende na escola, a popular a gente aprende assim na rua, em casa, aí a gente aprende, né.

No entanto, nessa pluralidade há interações e oposições que permitem a relação das várias culturas. A cultura popular não se manifesta de forma isolada, principalmente em bairros populares urbanos, mas ainda é uma forma de manifestação cultural. No que diz respeito a uma possibilidade de relações entre a cultura popular e a cultura de massa Alfredo Bosi coloca que a exploração que a cultura de massa faz das manifestações populares não foi capaz de interromper a existência de uma vida arcaico-popular que se reproduz no interior da rede familiar e comunitária.

As atividades lúdicas na rua são permeadas por ações e interferências da televisão, dos pais, da escola, do local no qual se realizam, enfim das múltiplas faces da cultura, se entendida no plural. Elaine demonstra essa interrelação ao relatar como é a brincadeira de pegadinha na rua:

É igual à do Faustão mesmo, a gente pega uma pessoa e a pessoa deita e a gente bota um monte de coisa em cima dela prá poder esconder, a hora que uma pessoa vem passando na rua, um dá o sinal prá outra, na hora que a pessoa tá passando perto a pessoa levanta e dá o maior susto na pessoa...

Eu então questiono se sempre fazem como as pegadinhas da t.v. Ela responde dentro de uma dinâmica própria da rua: *“Não, a gente inventa da cabeça da gente, só que é estilo daquilo.”*

Os acontecimentos na rua, longe de serem um conhecimento formal nos moldes da cultura erudita, são vivências de uma cultura popular, que por vários motivos mantém relações com a indústria cultural. Uma relação que pode ser vista quando os meninos brincando de uma brincadeira chamada tiroteio (uma brincadeira de esconder usando “armas”) denominavam-se freqüentemente de Power Rangers, inspirando-se nos personagens dos programas de televisão.

Com as brincadeiras na rua essa dinâmica se expressa na variedade de formas de brincar e na incorporação de novos elementos durante as suas realizações. A convivência de jogos e brincadeiras tradicionais com as novidades da t.v. A capoeira, as brincadeiras de roda, o futebol, aparecem junto com o tiroteio, as brincadeiras de pegadinha e sombra. As brincadeiras tradicionais fazem parte do cotidiano das crianças de bairros populares, o que em outros locais, como os centros urbanos, parece não existir, pelo menos como modo de vivenciar a cultura na rua.

Além dessas inter-relações evidentes entre a cultura popular e a cultura de massa é importante perceber que a cultura popular é dinâmica, se modifica, permite reelaborações, o que de certa forma explica as variações de nome ou de regras em algumas brincadeiras. Em alguns lugares podem ser reconhecidas como bétsi, amarelinha, pião, estilingue, rouba bandeira. No bairro São Pedro são também conhecidas como bedé, maré, piorra, atiradeira, pique-bandeira e outras.

Ecléa Bosi a partir de constatações de Xidieh, coloca como uma das características da cultura popular a sua reelaboração constante. “Os temas se refazem, nem tudo é herdado. Só no museu o folclore está morto.”²¹ Na rua a cultura é viva, dinamizada pela ação criativa e recriadora das pessoas, reelaborada no cotidiano a partir dos elementos simbólicos que a comunidade dispõe.

Ainda como questão fundamental em relação à cultura não poderia deixar de abordar a fundamental compreensão em que meninos e meninas que brincam na rua, dentro dessa dinâmica de reelaboração, não são uma formação à parte, mas estão envolvidas com as técnicas, os símbolos, os valores da comunidade na qual vivem, brincam, estudam, trabalham. Walter Benjamin já considerava;

Se a criança não é nenhum Robinson Crusoe, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe de que provém. Da mesma forma seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e especial; são, isso sim, um mudo diálogo simbólico entre ela e o povo.²²

Os intercâmbios, entre adultos e crianças e nesse estudo mais visivelmente entre crianças e crianças, transformam em cúmplices os sujeitos no cenário da rua. Uma cumplicidade que nem sempre se manifesta de forma cordial, sem conflitos, mas às vezes às custas de discussões, cobranças, desentendimentos e até brigas entre as crianças. Para o jogo de bedê é necessário a participação de quatro pessoas, no entanto, certa vez um dos meninos não se prontificou a participar gerando uma frustração nos que estavam interessados em brincar. Os que queriam jogar, diante da atitude do colega, lembraram-no em tom de cobrança que quando queria brincar de outra coisa todos brincavam com ele. Registrei quando um dos meninos falou: “*quando você for chamar prá jogar bola, ninguém vai com você.*” Diante

²¹Ecléa BOSI, *Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias*, Petrópolis, vozes, 1986, p.64.

²²Walter BENJAMIN, op. cit., p.77.

do desafio lançado pelo grupo e talvez pela possibilidade de ficar isolado nas próximas brincadeiras, o menino foi completar o time para o jogo de bedê.

Guilherme foi capaz de revelar essa cumplicidade ao responder porque gosta de brincar na rua:

Porque aí eu encontro os amigos, encontro os amigos e fico brincando com os amigos ali na rua. Porque ficar em casa, fica sozinho mesmo vendo televisão e aí não adianta.

Mas a rua é também espaço de exercer a discordância, como aconteceu em várias brincadeiras. No pique-fruta, a regra básica é abaixar e falar o nome de uma fruta para não ser pego. Maísa sempre arrumava um maneira para o pique não estar com ela. Quando ia ser pega cruzava os dedos e dizia “isola”, que quer dizer que momentaneamente está fora da brincadeira ou então apresentava outra desculpa. No início seus companheiros aceitaram, mas com a repetição das desculpas para não ser a pegadora começaram as discordâncias. Cristiano falou: __ *“Eu parei de brincar com a Maísa, ela não quer ficar com o pique.”* Ele se afasta do grupo e assenta muito aborrecido. Pouco depois se unem a ele os outros. Maísa permanece de pé, braços cruzados e ainda discute sobre o assunto. Mesmo diante da discordância de todos ela não se rende: __ *“Vocês é que não sabem”*. Outra menina sugere recomeçar a brincadeira mas Cristiano coloca a sua condição: __ *“Só se o pique começar com a Maísa, aí eu brinco.”* Como Maísa não aceitou não houve consenso, a brincadeira não recomeçou e foram todos brincar de outra coisa.

CULTURA VIVIDA EM COMUM

As reflexões de Alfredo Bosi elucidam um significado de cultura que parece possibilitar uma aproximação com a socialização, no sentido do encontro, das trocas, da cumplicidade, da interferência mútua entre os sujeitos que vivem em bairros populares.

Tratando das raízes da palavra cultura diz que esta deriva do verbo latim colo, que significou “eu moro, eu ocupo a terra” e também “eu trabalho, eu cultivo o campo”. Dessa forma nos explica que colo está tanto na morada quanto no cultivo. Prossegue e coloca também que cultus (particípio passado de colo) se referia ao campo que fôra plantado por gerações sucessivas, significando algo cumulativo. “Cultus é sinal de que a sociedade que produziu seu alimento já tem memória.”²³

Já a palavra culturus (particípio futuro de colo) além do trabalho do solo aplica-se também ao trabalho feito no ser humano desde a infância. O autor ressalta que o seu significado mais geral conserva-se até nossos dias.

Cultura é o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social.²⁴

Semelhantes são as considerações de Hannah Arendt no texto sobre a crise da cultura. Tratando da cultura em sua origem romana diz que essa palavra

²³ Alfredo BOSI, *Dialética da colonização*, São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p.13.

²⁴ *Ibid.*, p.16.

relaciona-se essencialmente com o trato do homem com a natureza, no sentido do amanhã e da preservação da natureza até que ela se torne adequada à habitação humana.”²⁵

Ainda com Hannah Arendt, que não esgota as suas considerações sobre a cultura em relação a sua origem romana, mas parece valorizar essas raízes, pode-se destacar que:

conjuntamente, cultura no sentido de tornar a natureza um lugar habitável para as pessoas e cultura no sentido de cuidar dos monumentos do passado ainda hoje determinam o conteúdo e o significado que temos em mente ao falarmos de cultura.²⁶

As formas de vivências culturais na rua talvez sejam um momento de celebrar e relembrar: eu moro, eu cultivo esse lugar. A visualização e a possibilidade de uma vida cultivada com outras pessoas, que não abrange apenas as hoje presentes, mas também as que já se foram e deixaram suas marcas. Assim é possível relembrar ou reviver através dos gestos, dos cantos, e nesse caso principalmente através das brincadeiras, o que os outros vivem ou já viveram neste local.

Esse cuidado, esse cultivo em comum foi expresso de uma forma muito singela por Bárbara que deixa transparecer a importância da lembrança ao ser perguntada porque gostava de brincar na rua:

É uma forma da gente se distrair e também porque senão a gente vai crescendo e a gente vai esquecendo assim... é bom prá gente lembrar que a gente é e sempre vai ser criança.

²⁵Hannah ARENDT, *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1972, p.265.

²⁶Ibid., p.266

Além disso, na rua, há o aprendizado como forma de continuidade, um meio de dizer aos pequenos não apenas em palavras, mas também em outras formas de comunicação, aquilo que é importante para ser preservado com outras pessoas, socialmente.

Nesse sentido, uma das formas possíveis de vislumbrar a cultura, nesse caminho apresentado por Alfredo Bosi e Hannah Arendt, pode no caso das práticas lúdicas estar relacionada com a socialização. E, talvez possamos pensar, numa dialetização entre passado e futuro, através dos símbolos e valores, vividos e recriados pelas pessoas durante suas práticas lúdicas.

O sentido socializador da rua revela-se no espaço de encontro e convivência social, quando meninos e meninas, através de suas brincadeiras, conversas, passeios, movimentação, criam uma forma de estar com outras pessoas. É algo que a um estranho pode parecer sem sentido. Talvez apenas os que "moram" e "cultivam" nesse local sejam capazes de atribuir significados a tais práticas.

Isso nos faz retornar a Alfredo Bosi para esclarecer que a cultura popular, como uma das manifestações possíveis na rua, possui um teor de cumplicidade em suas formas de realização.

Fica implícito no termo popular que essa cultura é, acima de tudo grupal, supra-individual, garantia, aliás de sua perpetuação que resiste à perda de elementos individuais.²⁷

É provável que não seja fácil, com o nosso olhar, com nossos valores culturais, entender a existência de laços importantes entre vizinhos, como a maior coletivização no cuidado com

²⁷ Alfredo BOSI, op.cit., p. 326.

as crianças, a ajuda nas construções ou reformas de casas, a preocupação com a opinião de outros sobre determinado comportamento, as brigas, os rompimentos e suas formas de reconciliação.

Nesse sentido, são esclarecedoras as colocações de Magnani que, em trabalho realizado sobre o lazer na periferia de São Paulo, utiliza o termo “pedaço” para designar um espaço de convivência. Diz que são dois os elementos básicos constitutivos do “pedaço”, um de ordem espacial, que são os locais de ponto de encontro, trocas de informações, como os bares, o telefone público, a padaria, o ponto de ônibus e outro que se relaciona aos laços de parentesco, vizinhança e procedência. O “pedaço”, em suas palavras

designa aquele espaço intermediário entre o privado (a casa) e o público, onde se desenvolve uma sociedade básica, mais ampla que a fundada nos laços familiares, porém mais densa, significativa e estável que as relações formais e individualizadoras impostas pela sociedade.²⁸

Nesse espaço intermediário entre o privado e o público acontecem as formas socializadoras através das práticas lúdicas. As crianças do bairro São Pedro reconhecem com facilidade não apenas os que fazem parte daquele “pedaço”, mas outros elementos próprios desse espaço de convivência social. Sabem quem gosta de determinada brincadeira, reconhecem os adultos que são com elas pacientes em suas movimentações e também aqueles que desaprovam suas formas de brincar.

Ricardo compreende muito bem a dinâmica do bairro e de seus moradores. Após ser questionado sobre o que fazer quando não havia o mesmo número de meninos para jogar futebol, responde com muita convicção:

²⁸ José Guilherme C. MAGNANI, *Festa no pedaço*, cultura popular e lazer na cidade de São Paulo, São Paulo: Brasiliense, 1984, p.138.

Ah, nós arrumamos. A gente vai na casa de alguém que gosta de jogar bola, vai e chama, pergunta se ele quer jogar bola. A gente sabe quem gosta, aí a gente arruma.

Isto demonstra que naquele pedaço, utilizando o termo de Magnani, as crianças se conhecem, sabem com quem podem contar para determinadas brincadeiras. Uma cumplicidade também revelada em momentos das travessuras, próprias das crianças. Bárbara nos conta uma passagem de suas brincadeiras que pode demonstrar esse aspecto:

A gente tava jogando vôlei, não a gente tava jogando queimada, aí tem o Mário Lúcio que é muito grandão né, e ele tampa a bola com muita força né, prá acertar. Então a bola ia bater na Valdilene, mas ela desviou e na hora que ela desviou bateu em cheio no retrovisor do carro e quebrou. Aí de repente na hora todo mundo parou de brincar e aí varremos o vidro prá debaixo do carro e aí depois que ele voltou prá saber quem tinha quebrado aí todo mundo foi embora e ninguém falou quem era, tava todo mundo brincando junto, né ?! Até hoje ele não sabe quem foi...

Desse conhecimento mútuo, do cultivo e cuidado para as coisas vividas em comum, nascem as lições de convivência social. No encontro e na reunião das pessoas, entre as crianças em suas brincadeiras, percebe-se uma manifestação cultural que não pode ser preservada e cuidada por uma pessoa, ao contrário, se apóia nas relações entre os moradores desse local.

Podemos dizer que é a variedade de experiências dão o suporte para o conhecimento mútuo entre as pessoas. Marquinhos, além de relatar as brincadeiras tradicionais na rua, conta com muita fluência outras atividades que realiza com os amigos na rua. Contou-me das suas atividades de cobrador de ônibus, dos seus sonhos em se tornar motorista e ainda de suas experiências realizadas junto com os amigos na passagem do caminhão de lixo,

Aí nós subia em cima do caminhão assim, nós ia até ali no viradouro, nós pegava o caminhão lá em baixo. Nós subia, ia recolhendo o lixo né

fessora, aí quando chegava no viradouro eles davam um dinheirinho nós, né. Aí de vez em quando era dia de natal, né, ele passava, eu dava um litro de vinho eles...É porque nós gostava né, mas também ajudava né, nós ajudava a recolher o lixo.

Reconhecem que nem todos os moradores aprovam suas brincadeiras e isso por que já tiveram alguma experiência nesse sentido. As crianças sabiam, por exemplo, que o Sr. Arlindo não gostava de tê-los por perto durante as suas correrias de pique-esconde, como sabiam também as casas em que podiam recorrer quando precisavam de alguma coisa, como água ou material para as suas brincadeiras.

Esse reconhecimento não impedia, no entanto, os desentendimentos entre os moradores e entre as crianças, assinalando que a rua comporta junto com as lições de cooperação e amizade, os desentendimentos e brigas. Estas sempre são lembradas, como no depoimento de Juliana: *“Sempre acontece alguma coisa aqui em cima, às vezes tem briga dos meninos e até dos grandes. Outro dia a mãe do Marcílio, irmão do Marlon, a mãe dele deu a maior coça nele bem no meio da rua. É porque ele não obedece a mãe.”*

Em relação às brigas, as crianças dispõem de mecanismos simbólicos de afastamento e aproximação. “Ficar de mau”, frase dita quando há desentendimentos e pretendem não brincar juntos. “Ficar de bem” quando estão em reconciliação. Ambas as frases são acompanhadas de um gesto em que as crianças dão-se o dedo mínimo, entrelaçando-os, como um cumprimento.

PRÁTICAS LÚDICAS NO COTIDIANO

Agnes Heller nos mostra que a vida cotidiana é a vida de todo homem e é também a vida do homem inteiro,

o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela colocam-se em “funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias.²⁹

Já Paulo de Salles Oliveira, aborda que no seu sentido primeiro, vida cotidiana diz respeito àquelas coisas que ocorrem na sucessão de todos os dias, referindo-se ao que é habitual, corriqueiro, comum.³⁰

Isto não quer dizer que podemos sempre desenvolver nossos potenciais lúdicos através daquilo que realizamos rotineiramente. Alguns encontram no trabalho a possibilidade de desenvolver a sua criatividade, improvisar, sentir satisfação e reconhecer-se nele, mas isso parece não ocorrer com a maioria da população, sobretudo as das classes pobres.³¹

²⁹ Agnes HELLER, *O cotidiano e a história*, trad. Carlos N.Coutinho e Leandro Konder, São Paulo: Paz e Terra, 1970, p.17.

³⁰ Paulo de Salles Oliveira, op., cit. p. 11.

³¹ Karl MARX, em análise sobre o trabalho alienado, considera que há uma relação direta entre o trabalhador e a produção na qual a alienação aparece não só como resultado da produção, mas também como processo de produção. Nesse processo de produção o trabalhador não se realiza em seu trabalho, tem uma sensação de sofrimento em vez de bem estar. Não é a satisfação de uma necessidade, mas um meio para satisfazer outras necessidades. A esse respeito ver Karl MARX, Trabalho alienado. In: ___. Eric FROMM, *Conceito marxista do homem*. Trad. Octávio A. Velho. 8a.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983, pp. 89-102.

Agnes Heller prossegue sua reflexão dizendo que “O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda a sua intensidade.”³²

A escola, as brincadeiras, o descanso fazem parte do cotidiano das crianças, confirmando o que também diz Agnes Heller sobre a heterogeneidade da vida cotidiana. Mas além de heterogênea é hierárquica, uma hierarquia que se modifica em função das diferentes estruturas econômico-sociais.³³ No caso das crianças não são as brincadeiras as únicas atividades que fazem parte de suas vidas. Outras ocupações tem um peso maior que as brincadeiras, principalmente as realizadas na rua.

As crianças envolvidas na pesquisa, junto com a possibilidade de provar o sabor e alegria na rua, evidentes em suas movimentações, têm seus compromissos com a escola, com os afazeres domésticos e, em alguns casos, com algum tipo de trabalho. Desse modo, considerando que a criança participa de um cotidiano de compromissos relacionado com o estilo de vida de uma classe pobre, qual seja, condições precárias e dificuldades em relação a transporte, moradia, emprego, salários, creches para os menores e muitas outras necessidades, parece-me possível considerar os momentos lúdicos como uma forma de exceder a essa lógica cotidiana. Uma interrupção que permite viver com mais intensidade aquilo que nem sempre é possível através do mundo do trabalho, da escola ou mesmo da casa.

Carlos R.Brandão, em estudos sobre a festa na rua utiliza-a também como interrupção: “Aqui e ali, por causa dos mais diversos motivos, eis que a cultura de que somos ator-parte

³² Agnes Heller, op. cit, p.17.

³³ A autora coloca que esta hierarquia se modifica em função das diferentes estruturas econômico-sociais. Como exemplo diz que nos tempos pré-históricos o trabalho ocupou o lugar principal nessa hierarquia. No entanto, para a população livre da Ática do séc.V, antes de nossa era, ocupavam o lugar central na vida cotidiana a atividade social, a contemplação e o divertimento.

interrompe a sequência do correr dos dias da vida cotidiana e demarca os momentos de festejar.”³⁴

Se reduzimos a infância a um tempo de viver sem maiores compromissos, em que a criança está a espera de se tornar adulto para trabalhar e assim viver um tempo de lazer, não faria sentido pensar no lúdico como uma interrupção. No entanto, a criança não é apenas um potencial para o futuro, mas um ser que cria, deseja, que vive o mundo que se apresenta a ela no presente.

Merece atenção as colocações de Paulo de Salles, no sentido de ruptura. A partir das considerações do sociólogo francês, Henri Lefebvre, sobre a crítica da vida cotidiana, reflete que lazer pode implicar ruptura e contradição dentro da vida cotidiana “O lazer compreendido como ruptura responde a necessidades sociais específicas e, portanto, estaria qualificado a trazer respostas à fadiga, às tensões, às inquietações inerentes à vida cotidiana.”³⁵

Eu complementaria dizendo que no lazer pode-se desenvolver potencialidades nem sempre possíveis no mundo do trabalho e da escola. Porém é importante ressaltar a restrita dimensão dessa ruptura, enquanto solução, dos graves problemas estruturais de uma comunidade pobre. Por isso é importante ressaltar que Paulo de Salles afirma também que “as saídas anunciadas pelo lazer não necessariamente conseguem superar os problemas suscitados.”³⁶ Penso eu, que isso significa que o fato de se ter momentos de lazer não basta para superar os desalentos do trabalho, os problemas com a escola e inúmeras dificuldades materiais de uma classe pobre.

³⁴ Carlos Rodrigues BRANDÃO, *A cultura na rua*, Campinas: Papirus, 1989, p.8.

³⁵ *Ibid.*, p.13.

³⁶ *Ibid.*, p. 13.

É importante ressaltar que o sentido de interrupção não significa uma forma de alienação em relação às coisas que acontecem na vida dessa comunidade, mas uma oportunidade de romper, pelo menos em algum momento, com algumas determinações. Entendendo também que o termo interromper deixa sempre um elo de ligação.

Uma ruptura que a meu ver se acontece de diversas maneiras, como por exemplo com os acontecimentos da casa, geralmente mais rígidos e determinados que os da rua. Roberto DaMatta, em *A Casa e a Rua*,³⁷ já abordou que a casa distingue um espaço de calma, repouso, recuperação e hospitalidade, e que a rua, no entanto, inversamente está repleta de fluidez e movimento. Para Juliana, mesmo as atividades de ver televisão e ouvir música, que podem ser consideradas atividades divertidas, são para ela, às vezes, cansativas e aí é hora de ir para a rua:

Porque é divertido né professora. Também porque tipo assim, a gente ficar em casa vendo televisão a gente cansa prá caramba, ouvir som também, aí a gente vai brincar na rua.

Assim, percebe-se que a criança pode-se livrar, de uma certa forma, com o controle das atividades em casa, da disputa da falta de espaço, do auxílio das tarefas domésticas, encontrar com amigos que nem sempre podem levar para casa, ou ainda fazer bagunça ou gritar.

É importante ressaltar que essa possibilidade de interrupção com os acontecimentos da casa não quer dizer que, ao estarem na rua se esqueceram dos códigos e valores aprendidos em outros locais, como a casa e a escola. Muitas das atitudes de relacionamento entre meninos e meninas, por exemplo, são construídas nas interrelações de aprendizagens que acontecem em casa, na escola, na igreja e outros espaços de socialização.

³⁷ Roberto DAMATTA, *A casa e a rua*, Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

Norbert Elias não indica o lazer como ruptura, mas as suas considerações contribuem para o entendimento de se ter, nesses momentos, menos restrições, especialmente em se tratando de crianças. Este autor diferencia tempo livre e lazer, e no que diz respeito às atividades de lazer nomeia atividades de jogo ou miméticas aquelas que envolvem um grau de destruição da rotina e alívio das restrições. Para ilustrar utilizamos a passagem em que trata das atividades de lazer nas sociedades diferenciadas :

Enquanto, nestas sociedades, as rotinas públicas ou privadas da vida exigem que as pessoas mantenham um perfeito domínio sobre os seus estados de espírito e sobre seus impulsos, afetos e emoções, as ocupações de lazer e de algumas formas reminiscentes da sua realidade exterior autorizam-nas, de um modo geral, a fluir mais livremente num quadro imaginário especialmente criado por estas atividades³⁸

Acrescentaria também um domínio dos movimentos e do corpo. A rua é menos restritiva às movimentações corporais, inclusive por questões de espaço, incentivo e companhia. Da mesma forma as manifestações de gritar, festejar, discutir, sentir raiva ou medo são menos tolhidas nos momentos de brincar na rua. Elaine explica que gosta de brincar na rua devido à liberdade,

Dá mais liberdade a gente brincar, tem mais espaço prá gente poder brincar. Na rua a gente tem mais liberdade prá chamar quem a gente quiser para brincar, pode gritar, fazer bagunça.

Isto parece se conjugar com a forma de relacionamento entre adultos e crianças, no qual as práticas lúdicas além de uma ruptura com os códigos da casa podem se apresentar também como ruptura em relação a presença e, conseqüentemente, das interferências dos adultos.

³⁸Norbert ELIAS e Eric DUNNING, *A busca da excitação*. Trad. Maria Manuela de Almeida e Silva, Lisboa: Difusão Editorial, 1992, p.70.

Talvez a argumentação de Edmir Perrotti possa mediar a questão. Este autor critica a postura de quem se habitua a pensar a criança numa perspectiva etária, como um organismo em formação por excelência, no qual está implícita uma idéia evolucionista que vê a criança como um ser incompleto que precisa ser lapidada. “E a lapidação será feita segundo critérios fixados pelo adulto, pois este representa, na perspectiva evolucionista, o estágio mais avançado do organismo vivo em suas diferentes fases.”³⁹

O adulto, com o aval da experiência, tende a considerar mais correta, coerente e prudente sua opinião, seja em casa, na escola e outros locais. Mas na rua, numa relação que se dá primordialmente entre crianças ou mesmo acontecendo entre crianças e adultos, as crianças têm maior poder de decisão. Aqui as opiniões podem ser mais discutidas, discordadas e decididas entre elas, sem esperar a decisão final de um adulto. Nesse sentido é uma forma de viver diferente aquilo que habitualmente costuma se ver nas relações entre adultos e crianças.

É importante reiterar que as crianças preservam as coisas aprendidas e vividas em comum, com adultos e outras crianças. No entanto, no desenrolar das brincadeiras, na maioria das vezes, estas brincam sem a presença dos adultos.

Os envolvimento dos adultos com as formas de brincar das crianças já foram criticados em alguns aspectos, demonstrando alguns equívocos que podem ocorrer nesse modo de relacionamento. Walter Benjamin considerou, por exemplo, que “Jamais são os adultos que executam a correção mais eficaz dos brinquedos (...) mas são as próprias crianças, durante as brincadeiras.”⁴⁰

³⁹Edmir PERROTTI, A criança e a produção cultural. In: _____. Regina ZILBERMAN (org), *A produção cultural para a criança*, Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990, p.12

⁴⁰Walter BENJAMIN, op.cit., p.65.

Mas ainda tem-se as obrigações com a escola e com o trabalho. As obrigações com as quais essas crianças estão comprometidas são diferentes das de outras classes sociais. Não se vêem ocupadas com computadores, escolinhas de esportes, cursos de línguas, nem se dedicam ao consumo. Frequentam a escola no período da manhã ou tarde, ajudam nas tarefas domésticas, no cuidado com irmãos ou parentes menores para que os adultos possam trabalhar.

Os meninos e meninas mais velhos cursam a escola à noite e quando isso acontece muitos estão, fora do horário escolar, exercendo alguns trabalhos de auxiliar de pedreiro, jardineiro, babás, entregadores de leite e outros pequenos serviços. Algumas crianças só podem brincar após cumprirem esses compromissos, outras querendo conciliar as tarefas, ficam divididas entre o cuidado dos menores e a vontade de participar das brincadeiras.

Vinicius confessa com um jeito bem “malandro” que vai para a rua fugindo dos serviços que tem que fazer. Perguntei porque gostava de brincar na rua e ele responde: *“Prá ver uns amigos e fugir do serviço que minha mãe manda fazer.”*

A rua para ele é, entre outras coisas, a possibilidade de escapar dos serviços que precisam ser feitos em casa, tais como varrer o quintal e limpar o jardim. As crianças também realizam outras tarefas que se diferenciam de acordo com o sexo e a idade.

Nas reflexões sobre tempo, trabalho e lazer, Sebastian De Grazia⁴¹ diz que na vida comum de trabalho não se está livre de necessidade, mas no jogo temos um momento em que nos

⁴¹Sebastian De GRAZIA, *Tiempo, trabajo y ocio*, Trad. Consuelo Vasquez de Parga. Madrid: Tecnos, 1996, p.333.

convertemos em homens livres, em alguém que pode escolher entre jogar ou não jogar. Para o homem comum, “o jogo é uma fatia de ócio.”⁴²

Mais que em outro local, estar na rua para essas crianças é um momento de estarem livres das necessidades e pela natureza das atividades talvez sejam as que mais possam saborear a “fatia de ócio” proclamada por De Grazia. Dessa forma vivem também como ruptura o seu tempo lúdico na infância.

Num universo sem muitas opções, as crianças têm oportunidades de exercer a escolha, o desejo. Não que a rua se transforme num local de oposição à vida séria, mas se transforma num espaço em que é possível buscar a alegria e o prazer diante de um rigor impostos a elas pela própria condição de vida.

Carlos Antônio, de apenas 8 anos, atribui às brincadeiras uma forma de se reanimar para realizar outras coisas. Talvez para ele seja uma forma de, por alguns momentos, se refazer, através da animação provocada pelas brincadeiras. As suas palavras são: *“Acho bom porque quando a gente às vezes está com preguiça assim, a gente brinca e aí depois fica animado para fazer outras coisas.”*

A rua nesse sentido abriga muitos desejos, formas de viver diferenciadas diante daquilo que cotidianamente se faz através do trabalho, da escola, dos afazeres em casa. Uma forma de viver com uma contagiante gratuidade seus momentos lúdicos na infância.

⁴²Talvez seja necessário esclarecer, em breve comentário, o tempo livre e o lazer no entender de Sebastian De Grazia. Para o autor o trabalho é contrário de tempo livre, não de lazer. O lazer e o tempo livre vivem em dois mundos diferentes. O tempo livre é uma idéia da democracia realizável, o lazer não é totalmente realizável, é um ideal, não somente uma idéia, é uma forma de ser, uma condição do homem que poucos desejam e menos alcançam (p. XIX)

CAPÍTULO DOIS

PRÁTICAS LÚDICAS NO CENÁRIO DA RUA

A GRATUIDADE NOS JOGOS E BRINQUEDOS DA RUA

Pensar nos inúmeros aspectos que se entrelaçam na consideração das práticas lúdicas nos possibilita ver, sem nenhuma surpresa, o jogo e o brinquedo além de um mero passatempo. Iniciamos esta reflexão no capítulo um. Tal tema, dada sua amplitude, pode extrapolar as questões aqui levantadas.

É importante evidenciar que ao conduzir essa reflexão não estou pensando em todos os jogos ou qualquer jogo, mas nas formas de brincar expressas no cenário da rua. Desse modo tais características e aspectos em discussão podem não abranger todas as formas de jogar e brincar.

Para começar a delimitar nossa discussão utilizamo-nos de Huizinga, no clássico *Homo ludens*, sobre a tentativa que fazem a psicologia e fisiologia de observar, descrever e explicar o jogo dos animais, crianças e adultos, buscando nos jogos alguma espécie de finalidade biológica. No entanto, esse autor argumenta que a intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas, mas que devemos avaliar e buscar compreender o jogo na sua totalidade.⁴³

Sem desconsiderar a importância de outras áreas no que diz respeito a compreensão do jogo na infância, é fundamental que o enfoque sobre o jogo, nesse trabalho, alcance marcas que, nas relações sociais, são construídas culturalmente, e que no cotidiano das crianças são expressas em suas mais complexas e variadas formas de manifestação, pensamento e atuação no mundo. Isso de certa forma vai indicando o caminho a trilhar na busca dos elementos de caracterização do jogo.

⁴³Johan HUIZINGA, *Homo ludens*. Trad. João Paulo Monteiro. 4aed. São Paulo: Perspectiva, 1993, p.3-4.

Desse modo penso oportuno começar essa consideração a partir da característica de gratuidade expressa nas formas de brincar na rua. Esta gratuidade pode estar realcionada com as considerações de Roger Caillois, ao expressar que os jogos não perdem a característica de improdutividade, mesmo nas formas de jogo a dinheiro. Para o autor o jogo “é ocasião de gasto total: de tempo, de energia, de engenho, de destreza(...)”⁴⁴

No jogo as crianças não se vêem envolvidas com nenhuma produção de ganhar a vida mas buscam o prazer e a vivência de uma atividade agradável. Um momento de entrega para viver o inesperado, sem estabelecer metas, no qual as ações, as buscas, os relacionamentos vão se construindo no processo de brincar. Esse gasto total de Roger Caillois pode estar relacionado com usufruir, no sentido de provar, desfrutar as brincadeiras de modo gratuito.

A isso podemos associar as palavras diversão e divertimento que foram, em vários momentos, empregadas pelas crianças que foram entrevistadas, como as de Ricardo expressando seus motivos pelos quais gosta de brincar na rua: *“Eu acho que é bom para se divertir, distrair um pouco... brincar com os colegas.*

Marlon, em poucas palavras, também se refere ao divertimento ao responder porque gosta de brincar na rua: *“Ah, mais divertido... tem mais colega.”*

É provável que Ricardo e Marlon ao se referirem ao divertir-se estejam corroborando a idéia de gratuidade nas brincadeiras de rua. Interessante também é a freqüente referência aos colegas, uma diversão que se dá na companhia do outro, confirmando as idéias defendidas no capítulo um.

⁴⁴Roger CAILLOIS, *O jogo e os homens*, Lisboa: Ed. Cotovia, 1990, p.25.

O brincar possui significado em si mesmo, segundo os relatos das crianças as brincadeiras são legais, agradáveis e por isso é bom ir para a rua brincar. Os motivos para isso são a realização das próprias brincadeiras. É o que nos mostra Marquinho. Perguntei-o se gostava de brincar na rua e ele disse que sim. Ao estender a pergunta com um por quê, ele responde com muita satisfação: “*Ué, porque é bom fessora*”! Eu então insisto e pergunto porque é bom, ele continua: “*Ah, é bom porque tem umas brincadeiras legais.*”

Novamente com Huizinga é possível analisar como uma das característica do jogo o fato de ser livre. Uma de suas afirmações sobre isto é que: “Antes de mais nada, o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada.”⁴⁵

A questão da liberdade no jogo pode ser interpretada de várias maneiras e dizer que o jogo é uma atividade livre já suscitou polêmicas, principalmente no que diz respeito às imposições sociais em que estamos envolvidos. Mas se não há liberdade irrestrita é visível ser esse um espaço de viver com menos restrições o movimento, os gestos, os cantos, as falas, as explorações no espaço e os contatos com a natureza.

É importante, nesse momento, retomar o depoimento de Elaine, já destacado no capítulo um, quando ela utiliza a expressão liberdade para explicar porque gosta de brincar na rua: “*na rua a gente tem mais liberdade para chamar quem a gente quiser para brincar, pode gritar, fazer bagunça...*”

⁴⁵Johan HUIZINGA, op. cit., p.10.

A idéia do jogo como uma atividade voluntária foi também expressa em Roger Caillois, quando diz: “um jogo em que fôssemos forçados a participar deixaria imediatamente de ser jogo.”⁴⁶

As crianças não se vêem forçadas a participar das brincadeiras, ao contrário, comumente as pressões dos adultos são para saírem da rua, para não ficarem durante muito tempo se dedicando a uma prática muitas vezes considerada irrelevante, diante das coisas sérias da vida, como estudar e trabalhar. Existe uma cumplicidade entre as crianças, há em muitos momentos uma insistência para a participação em alguma brincadeira, mas penso que isso não pode ser comparada a uma obrigação. Geralmente as queixas acontecem quando têm que deixar a rua em função da escola ou da realização de qualquer outra atividade.

A característica de ser livre apontada por Huizinga e Roger Caillois, se refere também à possibilidade dos jogadores iniciarem, permanecerem ou saírem do jogo. Mesmo que isso ocorra gerando um certo conflito entre as crianças, principalmente quando o número de participantes não é suficiente para a realização de um jogo, existe uma certa flexibilidade na ação de entrar, sair e permanecer nas brincadeiras. Porém, nem sempre o desejo de participar da brincadeira é condição para isto acontecer. Esta possibilidade de entrar no jogo é restrita quando o time já está completo ou quando a pessoa que deseja entrar não é aceita pelo grupo, o que ocorre com mais freqüência quando os pequenos desejam brincar com os maiores. Por outro lado, há momentos em que os jogos acontecem em número desigual para atender a todos que desejam brincar, como na queimada ou futebol. Uma brincadeira pode ter início com algumas pessoas e terminar com outras. Além disso há também alterações envolvendo todas as crianças. Começam jogando futebol, param, dão início a uma nova brincadeira e logo a outra.

⁴⁶Roger CAILLOIS, op.cit.,p.26.

Marquinho já havia citado em momento anterior o gosto por soltar papagaio, então pergunto como é esta brincadeira, esperando na sua resposta uma descrição. Mas para ele apenas dois verbos representam o seu entendimento; soltar e divertir: “*Vai soltando, vai divertindo...*” Indício de gratuidade, como aquilo que é bom ser feito, que se encerra em si mesmo.

Podemos ainda nos valer de Sebastian de Grazia nesta reflexão quando aborda que um homem “ocioso” não pode trabalhar, no sentido de ganhar a vida, mas pode jogar, e diz que este está sempre jogando, pois sua satisfação está no jogo da mente. “o jogo cessa quando aparece a necessidade.”⁴⁷

A contribuição nesse caso é que aparecendo a necessidade não há jogo, em outras palavras podemos dizer que se não há gratuidade, não há jogo. Talvez as crianças brincando na rua estejam próximas da classe ociosa de Sebastian de Grazia, amantes das idéias e imaginação.

Não é difícil perceber como algumas brincadeiras na rua são capazes de anunciar esses aspectos de gratuidade. Jogar capoeira, brincar com corda ou outras brincadeiras ritmadas, apesar de não apresentarem um caráter competitivo, muitas vezes considerado um fator que motiva a participação, mostram-se atividades atraentes que se expressam em movimentos e vozes. São cânticos e gestos que envolvem a todos, como na música cantada no jogo de capoeira, sempre acompanhada com palmas:

⁴⁷Sebastian de GRAZIA, *Tiempo, trabajo y ocio*. Trad. Consuelo Vasquez de Parga, Madrid: Tecnos, 1966, p.332.

Para compreendermos melhor as considerações desse autor é necessário pensar que este considera o mundo dividido em duas classes: uma é a maioria, a outra é a ociosa, não a dos ricos ou herdeiros, mas daqueles que amam as idéias e a imaginação. Os ociosos estão envolvidos nas categorias que lhes garantam a liberdade de jogar com suas mentes. (p.335)

Ô, Ô, meu canário
 Meu canário é cantador
 Ô, Ô meu canário
 Bateu asas me deixou

Ô, Ô, meu canário
 Meu canário é da Alemanha
 Ô, Ô, meu canário
 Se correr não me apanha

Ou nas inúmeras brincadeiras de pular corda. Elaine era uma das crianças que se interessava muito por essas brincadeiras e na sua entrevista o demonstrara:

Tem a brincadeira da rosa que a gente vai pulando a corda, tem a letra do namorado, a cor, a casa. (...) A pessoa vai pulando e cantando uma música, trepei no pé de rosa quebrei um galho me segura, aí fala o nome da pessoa, a pessoa sai e a outra entra.

Nessa consideração da gratuidade do jogo na rua podemos pensar ainda como o fator tempo é considerado na determinação dessas atividades. Para Heloísa Brunhs o fator tempo é determinante na diferenciação entre jogo e esporte: “o divertimento acaba desaparecendo quando cada minuto é considerado”⁴⁸

As atividades lúdicas na rua não são controladas pelo tempo, no sentido de existir momentos precisos para que tal brincadeira ou jogo tenha início, fim ou determinada duração. Mesmo as brincadeiras que possuem um caráter competitivo como os jogos de futebol, são realizados sob a marcação de pontos e não de tempo. Nesse sentido, concordamos com

⁴⁸Heloísa T. BRUHNS, *O corpo parceiro e o corpo adversário*, Campinas: Papirus, 1993, p.48.

Heloísa Bruhns que o fator tempo é muito importante nessa consideração que diferencia o jogo e o esporte. No jogo não há preocupação em marcar ou dividir o tempo, as crianças usufruem das brincadeiras enquanto o significado do prazer e do envolvimento estejam presentes, até que cesse o interesse ou alguma coisa os impeça de continuar.

A EMOÇÃO PRESENTE NOS JOGOS E BRINQUEDOS POPULARES

O fato de as práticas lúdicas na rua acontecerem num clima de gratuidade e espontaneidade não parece torná-las sem emoção, já que a surpresa e a incerteza são elementos presentes e fundamentais no jogar e brincar.

Norbert Elias e Eric Dunning, tratam a questão da emoção no lazer a partir do referencial da sociologia processual. Em uma de suas considerações ilustram a questão da emoção relatando a respeito do grau de satisfação em um jogo de futebol. Afirmam que a tensão do jogo é comunicada de maneira visível aos espectadores, que com sua excitação crescente se comunicam com os jogadores e assim sucessivamente, até que alcança um ponto difícil de suportar e de ser contida sem que transborde. Se a emoção quase chega ao clímax do jogo, se logo a equipe favorita marca o gol decisivo, com o qual a tensão se resolve na felicidade e no regozijo, esse terá sido um grande jogo, uma partida prazerosa. Para os autores os jogos insatisfatórios são, por exemplo, aqueles em que uma equipe é tão superior à outra que não se produz tensão, já se sabe quem vai ganhar, não havendo surpresa no ambiente. Isto serve para nos indicar que sem surpresa não há emoção.⁴⁹

Na rua, as reações daqueles que brincam não são comparáveis às de uma torcida que vai a um grande estádio assistir uma partida de futebol, no sentido dessa comunicação entre

⁴⁹ Norbert ELIAS & Eric DUNNING, *A busca da excitação*, trad. Maria Manuela Almeida e Silva, Lisboa: Difusão editorial, 1992, p. 134.

jogadores e espectadores. No entanto, podemos pensar em outras formas de buscarem a surpresa nas suas singelas brincadeiras.

Sobre esse aspecto podemos ilustrar com uma forma de jogar futebol denominado pelos meninos como “timinho”. Certa vez, reunidos na calçada, resolveram, com a aprovação e empolgação de todos “bater um timinho”. Porém, o problema naquele dia era conseguir uma bola para o jogo, pois nenhum dos presentes a tinha. Ficaram pensando em quem chamariam para jogar e que esse alguém viesse também com a bola. Um dos meninos saiu e voltou com outros dois colegas. Eram irmãos e tinham uma bola vermelha de plástico. Chegada a bola iniciaram o ritual na escolha dos times, o que demorou um pouco. Eram, num primeiro momento, seis meninos e um dos maiores entre eles, Totonho sugeriu uma forma de dividir e começar o jogo: ____ “ Eu e o Dedé contra o resto”. Dedé era também mais velho e se assim fosse ficariam os dois maiores e aparentemente habilidosos contra os quatro menores. Mas os últimos não aceitaram. Diante do impasse resolveram jogar par ou ímpar e escolher primeiro os menores e depois os maiores. Marcílio ganhou e logo escolheu o maior menino do grupo. Thiago ficou bravo por ele não cumprir o acordo, falou alto, gesticulou e aquele menino pequeno tomou uma outra forma, ficou grande...dizia que não iria mais brincar. Recombinaram, em meio a muitas polêmicas, que bateriam novamente e poderiam escolher qualquer um, pequenos ou grandes.. Então novamente escolheram os componentes do time e finalmente começaram o jogo.

Toda essa polêmica em torno da escolha dos times pode ser analisada como a busca de um equilíbrio de forças, se os mais habilidosos se reunissem todos no mesmo time era óbvio que iriam ganhar e aí para os pequenos seria melhor não realizar o jogo. Mesmo nas práticas lúdicas da rua há um aspecto da busca da surpresa, de lidar com o inesperado, com as incertezas.

Roger Caillois também compartilha a idéia de que o jogo deixa de divertir quando por excesso de treino ou habilidade ganha-se sem esforço e infalivelmente. Ressalta o jogo como uma atividade incerta, dizendo que a dúvida deve permanecer até o fim.⁵⁰

Talvez esses motivos nos ajudem a compreender quando as crianças, além de polemizarem as divisões dos times para jogarem o jogo de timinho, conforme descrito acima, muitas vezes se dispõem, após um certo tempo de jogo, a reorganizarem os seus grupos para que haja um equilíbrio de forças. Quando uma equipe, por exemplo, num jogo de queimada possui um grupo muito forte é preciso recompor os times e recomeçar o jogo, o que acontece naturalmente.

Sob esse olhar podemos pensar que quanto mais inesperado o resultado ou as ações durante os jogos, mais eufóricas são as manifestações das crianças, externadas através dos seus gestos, manifestações corporais, gritos. Quando, por exemplo, jogam meninos contra meninas, num jogo de futebol, é de se esperar, por diversos motivos, que os meninos vençam o jogo, como declarou Bárbara: *“Uma vez ou outra a gente ganha, mas a maioria os meninos ganham. Geralmente os meninos jogam melhor.”* No entanto, quando acontece o contrário, as meninas vencem o grupo dos meninos, há uma grande euforia entre elas, externando suas comemorações através de gritos, danças, gestos, cantos. As meninas reconhecem a dificuldade em ganhar dos meninos, mas às vezes querem jogar contra eles. Talvez por esse motivo, quando as meninas vencem o jogo haja um sabor especial, regado pelo gosto de alcançar o inesperado.

Gostaria de levantar também um sentido da emoção associada à produção de tensões como o medo em seu aspecto de aventura, fundamentada em Norbert Elias que considera haver no

⁵⁰Roger CAILLOIS, op. cit., p.27.

lazer não um alívio das tensões, mas produção de tensões, que se difere por seu caráter agradável.⁵¹

As crianças buscam sensações de medo e surpresa quando procuram lugares mais escuros para suas brincadeiras de pique-esconde. Se prestarmos atenção nos relatos de Guilherme sobre suas brincadeiras no meio do mato, podemos seguir com essa interpretação:

É pique-esconde, você entra prá dentro do mato, aí você bate um time, duas pessoas, não, aí você bate adedanha. Se tiver seis pode ser três para cada lado ou pode ser um só prá procurar. Você entra para dentro do mato e esconde, se te achar e pegar tá com você. Também tem só que achar, só vê e já tá com a pessoa.

Há que se destacar que a mata a que se refere Guilherme é fechada, sem iluminação, e as crianças entram nela para brincarem de pique-esconde. Eu me certifico se a mata de que ele está falando é a mesma que eu estou imaginando. Guilherme continua :

É a gente brinca de dia e às vezes de noite... De noite assim nas férias de julho, assim não tem escola e nós brincamos de noite. De noite, lá prá seis horas da noite nós subimos aí por esses matos, uns arrumam umas lanternas e vamos aí prá dentro do mato aí, o outro tem de procurar, aí a gente fala assim: não vai muito longe não, aí a gente fica procurando o outro(...)

Parece ser emocionante brincar de pique em um local escuro, no meio de uma mata. Não deixa de ser uma forma de lidar com o medo e o perigo, uma vivência “perigosa” que também pode ser motivo de sentir prazer.

⁵¹Norbert ELIAS & Eric DUNNING, op. cit., p. 100

A incerteza e a surpresa parecem não se restringir à busca de um resultado inesperado no jogo, mas incluem também as atitudes de outras pessoas em relação às crianças. A busca da emoção pode estar relacionada também com aspectos de provocação, a possibilidade de se correr riscos, de viver algo diferente, como nas brincadeiras de pegadinha, relatadas, em meio a muitas risadas, por Elaine:

É igual do Faustão mesmo, a gente pega uma pessoa e a pessoa deita e a gente bota um monte de coisa em cima dela prá poder esconder, a hora que uma pessoa vem passando na rua, um dá o sinal prá outra, na hora que a pessoa tá passando perto a pessoa levanta e dá o maior susto na pessoa...

Elaine também explica como são as reações das pessoas diante das brincadeiras do sombra:

Por exemplo, vem uma pessoa com uma sacola, a pessoa vai atrás dela e começa a imitar a pessoa, só que essa pessoa que tá com a sacola bate com a sacola na gente, só de sacanagem, pensando que não é de brincadeira. Dá com força mesmo e aí a gente até desiste de brincar dessa brincadeira.

A partir desse depoimento pergunto se as pessoas não levavam muito susto. Ainda em meio a muitas risadas responde que sim, “*Levam, muito susto. Uma vez a mulher pulou no colo do homem de tanto susto*”. Eu então pergunto o que elas fazem e ela prossegue, “*A gente morre de rir, cai no chão de tanto rir...*”

Embora sabendo que podem, com estas brincadeiras, ser repreendidas pelos adultos, divertem-se com estas ações. Talvez por serem ainda jovens possam expressar com menos

restrições suas emoções. Para Norbert Elias só as crianças brincam e dançam de emoção e só elas não são acusadas de anormais ou incontroladas.⁵²

É importante ressaltar, por se tratar de uma compreensão de práticas lúdicas, valendo-me ainda de Norbert Elias que a busca da emoção nos momentos de lazer é diferente em certos aspectos de outros tipos de emoção. Ela é em todos os sentidos agradável. Vale ressaltar que aquilo que é agradável para um pode não ser para outro, talvez aí venha se impor a opção, a escolha nos momentos de lazer. E também que não apenas coisas agradáveis aconteçam nos momentos de lazer, mas a busca dessa emoção se difere por intencionar a produção de tensões agradáveis.

SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO JOGO NA RUA

Os jogos acontecem num processo muito dinâmico quando realizados pelas crianças, e têm uma organização própria. Com isto queremos dizer que o espaço de jogo, o tempo de duração e as regras podem ser modificadas num curto período de tempo. Também nesse aspecto o jogo na rua se diferencia do esporte, regido por aspectos mais rígidos de espaço, tempo, regras. Porém, não pretendo afirmar que o esporte não tenha nenhum aspecto lúdico e o jogo seja desprovido de uma organização, não é intenção aprofundar a comparação entre jogo e esporte, mas discutir sobre os significados do jogo na rua, mesmo que essas relações existam, em sua gênese ou realização.⁵³

Johan Huizinga, entende que as regras fazem parte de todos os jogos. Ele afirma que:

⁵²Ibid., p. 103.

⁵³ A respeito da diferença entre jogo e esporte ver Heloísa BRHUNS, *O corpo parceiro e o corpo adversário*. Campinas: Papirus, 1989.

todo o jogo tem suas regras. São estas que determinam aquilo que vale dentro do mundo temporário por ele circunscrito. As regras de todos os jogos são absolutas e não permitem discussão.⁵⁴

A respeito dessa afirmação de Huizinga em que as regras não permitem discussão, instigamos uma reflexão: não nos parece, no caso dos jogos infantis na rua, que as regras não sejam passíveis de discussão, pelo menos em uma das direções possíveis desse caso. Algumas regras são modificadas para uma adaptação do jogo ao espaço possível, ao tempo, ao número de jogadores, etc.

Podemos pensar, por exemplo, que não existe uma única forma de jogar futebol ou outros jogos. Há o futebol com um único gol, há o jogo sem o goleiro, pode-se jogar com variações no número de jogadores, e muitas outras flexibilidades na forma de jogar. Às vezes transcorria em clima de cooperação, outras em maior clima de competição, ou ainda chegando a gerar um certo conflito.⁵⁵

O jogo de bobinho, por exemplo, não tem marcação de gol. As crianças estão em círculo e uma delas dentro dele, tentando pegar a bola que os outros jogam entre si. Esse é um jogo em que os meninos gostavam de demonstrar suas habilidades para driblar. Quando alguém chutava muito forte era comum ouvir reclamações dos colegas, pois esse não é um jogo de força, mas de dribles e movimentos ágeis. Alguns permaneciam um tempo maior no bobinho e outros, por sorte ou habilidade rapidamente saíam dele.

⁵⁴ Johan HUIZINGA, *op.*, cit. p. 14.

⁵⁵Estou considerando como jogar futebol todas as brincadeiras de bola com os pés. Para as crianças jogar bola significa qualquer jogo com os pés, já as outras brincadeiras que também utilizam a bola como objeto do jogo, mas são realizadas com as mãos, são denominadas pelo nome, como queimada, volei, alerta, etc.

Já o “timinho” é um jogo formado por 2 grupos, no qual dois gols são delimitados, geralmente com chinelo ou pedra, porém, nem sempre havia goleiro. O campo é, na largura, do tamanho da rua e no comprimento geralmente a distância de dez passos. Não observei muitas regras nesse tipo de jogo, às vezes batiam lateral, quando a bola saía muito dos limites demarcados, e diziam que era falta quando alguém colocava a mão na bola. Havia outras formas mais simples do futebol, geralmente quando eram poucos para participar, como o toquinho em que havia um goleiro, dois que chutavam a bola entre si e depois para o gol. Se revezavam na função de goleiro.

Com facilidade as crianças lembravam variadas formas de jogar futebol. Ricardo para explicar como é feita a delimitação do gol do jogo que denomina golzinho de praia, diz:

É um gol do tamanho de um passo grande para marcar. Ai vai eu, por exemplo, eu vou lá e dou um passo num e deixo meu chinelo lá, marco com o chinelo... Ai vou, peço o meu colega o chinelo dele e vou dar um passo de novo e marco com o chinelo dele.

Comento após a sua fala: __então marca um gol de um lado e um do outro... e o que acontece mais? Ele então resume as regras do jogo: “É... mas não tem goleiro, bate lateral com o pé e também não pode dar chutão. É só isso.”

Essas alterações acontecem por vários motivos, Elaine fala como jogam futebol, ressaltando as adaptações ao espaço reduzido da rua;

A gente separa assim, divide o time e aí a gente vai jogando com as mesmas regras do futebol normal... a regra que dá, não bate penáلتi nem nada porque é muito pequeno o campo da rua.

Não observei a discussão sobre as regras antes da ocasião dos jogos, mas sim durante a sua realização. Quando acontece algum fato relevante, são discutidas, modificadas, transgredidas, às vezes é determinada por uma liderança, em alguns momentos surgem impasses em relação ao que pode ou não ser feito.

Mesmo em relação aos jogos populares, que tradicionalmente ocorrem entre as crianças, as suas formas de realização são diferentes, mudam incorporando novos elementos. Os jogos são recriados e vão assumindo novas composições. Essas modificações e diversidades não acontecem apenas com os jogos de futebol. Guilherme diz que há várias maneiras de jogar bolinha de gude :

Bolinha de gude a gente brinca de várias maneiras (...)A gente faz um triângulo e uma linha aí do triângulo a gente manda uma bolinha perto da linha e casa quantos que quiser no trio. A pessoa manda, aí vai encostando, aí dá um palmo e manda a bolinha da gente e vai arrancando do triângulo. Depois que arrancar uma, se você acertar o seu parceiro aí você ganha as bolinhas do triângulo.

É interessante notar a inclusão de condutas que extrapolam a regras convencionais do jogo, como não poder dar chute forte, ou não poder jogar de tênis quando todos jogam descalços. Em alguns jogos algumas regras são consideradas mais relevantes. Quando jogam bobinho a força é condenada, em outras formas do futebol, outra regra pode ser mais importante. Tocar a mão na bola é sempre lembrada como uma transgressão.

Chamou-me atenção um jogo em que chutar o outro com força faz parte de sua regra. Essa brincadeira era conhecida pelo nome de loba, e David explica como é realizada: “Você encosta na bola assim, o outro pode te bater do jeito que quiser.” Então eu o questiono como começa o jogo e ele complementa: “Aí começa, um vai chutando pro outro aí eles

começam a "dibrar" o outro, aí quando tá com a bola pode fazer, bater do jeito que quiser, só na hora que soltar a bola é que pára de bater."

No entanto os aspectos fundamentais de certos jogos são preservados, senão não seriam reconhecidos como tal. Para o jogo de capoeira, por exemplo, sempre faziam a roda. Carlos Antônio considera como fundamental nesse jogo o instrumento para produzir o som: *"É, aí tem a roda, aí tem o instrumento, é o berimbau que é o próprio, sem o som do berimbau não existe capoeira..."*

Roger Caillois, no entanto, pondera que muitos jogos não envolvem, pelo menos em termos rígidos, as regras, como brincar de bonecas, cavalos, trenzinhos e outros.⁵⁶ Talvez essa questão das regras fique mais clara quando este autor apresenta uma classificação para os jogos. Propõe uma divisão dos jogos baseada em quatro categorias principais, conforme a predominância nos jogos considerados: a competição, a sorte, o simulacro, a vertigem, chamando-os respectivamente, agôn, alea, mimicry, ilinx. No entanto, o referido autor expõe que estas designações não abrangem por inteiro todo o universo do jogo. Desta forma, oferece mostrá-los numa hierarquia em que, .

numa extremidade, reina, quase absolutamente um princípio comum de diversão, turbulência, improviso e despreocupada expansão, através do qual se manifesta uma certa fantasia contida que se pode designar por paidia. Na extremidade oposta, essa exuberância alegre e impensada é praticamente absorvida, ou pelo menos disciplinada, por uma tendência complementar, contrária nalguns pontos, ainda que não em todos, à sua natureza anárquica e caprichosa: uma necessidade crescente de a subordinar a regras convencionais, imperiosas e incômodas, de cada vez mais a contrariar criando-lhe incessantes obstáculos com o propósito de lhe dificultar a consecução do objetivo desejado.⁵⁷

⁵⁶Roger CAILLOIS; op. cit., p. 28.

⁵⁷Ibid., p.32-33.

A segunda componente o autor designa ludus. Da paidia ao ludus, Roger Caillois nos oferece um espectro que nos permite, na amplitude e diversidade das formas de jogar, visualizar aspectos que se referem a organização e às regras. A paidia está relacionada com os aspectos de improvisação, já ludus se refere à organização.

A tal poder original de improvisação e de alegria geral, chamo eu paidia. A paidia conjuga-se com o gosto pela dificuldade gratuita, a que proponho chamar ludus, e desemboca nos variados jogos a que pode ser atribuída, sem exagero, uma intenção civilizadora.⁵⁸

No entanto, o extremo ludus parece não ser compartilhado na rua, isto porque as regras não se constituem um aspecto de dificultar o objetivo desejado, mas estão relacionadas a uma organização simples, principalmente dos jogos mais competitivos, como queimada, futebol, bedê, pique-bandeira ou outros. Mesmo esses jogos que possuem variadas determinações, mostram formas de improvisação e gratuidade, conforme expresse anteriormente.

Em alguns jogos as regras são mais variadas, exigindo da criança uma compreensão para que possa deles participar. Em outros, nem tanto. Para algumas brincadeiras simples, de pular corda, por exemplo, o mais importante é a habilidade de saltar sobre a corda. Num jogo de Bedê, além das habilidades de arremessar e rebater é preciso a compreensão de outras regras, como a troca de locais e contagem de pontos. Pular corda, principalmente para os iniciantes, requer dedicação, que acontece com o prazer de aprender, mas em sua organização parece mais simples que outros jogos já citados.

Reiterando as quatro categorias principais, utilizando a classificação de Roger Caillois, os jogos na rua podem se aproximar ao agôn, como os jogos de futebol. Ao mimicry como uma

⁵⁸Ibid., p. 48.

brincadeira cantada em que representam a busca de uma das “filhas da marquezia” para aprender a bordar na casa do “rei.”⁵⁹

Podem estar próximos ao Ilinx quando os participantes se arriscam a descer uma rua muito íngreme no carrinho de rolimã. No entanto, em alguns momentos é difícil vê-las em separado, já que os jogos podem apresentar características de mais de uma das categorias, como no tiroteio ou outras brincadeiras.

No tiroteio são dois grupos, divididos com o mesmo número de pessoas. O objetivo é um grupo eliminar o outro “matando”, através de tiros com as armas. Um grupo vai se esconder e o outro tem que procurar os que esconderam. Para a realização dessa brincadeira escondiam-se, subiam nos montes de terra, nas árvores, em cima dos muros. Nesse jogo podemos perceber uma forma de competição, no qual um grupo precisa vencer o outro, mas não deixa de apresentar uma qualidade de representação quando simulam uma disputa entre polícia e ladrão. E ainda em suas movimentações nos muros, árvores, morros de terra estariam próximos do Ilinx.

Para Norbert Elias, talvez, não somente em alguns, mas nas diversas formas de jogo seja importante essa característica de “imitação” pois denomina como atividades miméticas as formas de jogo. Este autor em sua classificação das atividades do tempo livre, situa as atividades de jogo ou miméticas como aquelas que podem desencadear sentimentos afins

⁵⁹ Nesta brincadeira participam várias crianças, representando as filhas, outras duas representam a marquezia e o enviado do rei. As últimas vão alternando os cantos, que acontecem da seguinte forma: — “Senhora dona marquezia, senhor rei mandou buscar uma de vossas filhinhas para aprender a bordar.” — “Eu não dou minhas filhinhas nem por ouro, nem por prata, nem por ouro nem por prata, nem por sangue da largata.” — “Tão alegre que eu vinha, tão tristonho voltarei.” — “Volte, volte cavalheiro, escolhi esse modelo, escolhi esse modelo, qual delas que você quer”. Nesse momento as outras crianças estendem a mão a frente e a pessoa que representa o rei vai cantando e batendo na mão de cada uma delas, até o término da música: — “Essa quero essa não quero, essa come o pão da mesa, bebe o vinho malagueta, come queijo-requeijão, come queijo- requeijão, vim buscar seu coração.” A última que recebeu a palmada é a “filha” escolhida.

àqueles desencadeados na vida real, porém imaginários. Imitam a vida por meio da criação de tensões:

Perigo imaginário, medo ou prazer mimético, tristeza e alegria são produzidos e possivelmente resolvidos no quadro de divertimentos. Diferentes estados de espírito são evocados e talvez colocados em contraste, como a angústia e a exaltação, a agitação e a paz de espírito.⁶⁰

Roger Caillois utiliza-se da metáfora do mimetismo dos insetos para falar sobre o prazer que tem o homem em se disfarçar, de se travestir.⁶¹

Ainda utilizando o exemplo do tiroteio, podemos dizer que essa brincadeira representa fato muito comum, presentes na vida e nas telas das populações pobres: o confronto com a polícia e a utilização de armas poderosas. Mas por outro lado, sabem que essa brincadeira, mesmo representando uma forma violenta de vida, não é perigosa. Os desentendimentos, as brigas, atitudes violentas entre as crianças podem surgir num jogo de bolinha de gude ou mesmo ao brincarem de boneca.

Certa vez, a provocação de um menino fez surgir uma discussão que pode mostrar a compreensão das crianças sobre o assunto. Quando terminou o jogo (tiroteio), assentados no meio fio, segurando suas armas começaram a conversar próximos a mim. Marlon, que não brincara, começou a conversar com os demais, dizendo que aquela era uma brincadeira muito violenta, que deviam procurar outra coisa para brincar. Ele dizia: __ *‘Desse jeito vocês vão virar tudo marginais, brincando com essas armas, vocês tinham que arrumar uma brincadeira assim de escrever e ler, né professora?’*. Marlon se dirigia aos meninos, porém era a minha aprovação que buscava, mas eu não concordei ou discordei, queria ouvir a opinião dos meninos. Eles discordam dizendo que é brincadeira, que é de mentira. Um dos

⁶⁰Norbert ELIAS & Eric DUNNING, op. cit., p.71.

⁶¹Roger CAILLOIS, op. cit., p.40

menores do grupo faz uma comparação: __ “*É igual no filme, você pensa que o cara morreu, mas o sangue é de tinta vermelha*” E outro logo complementa: __ “*É tinta misturado com massa de tomate*”

Penso que com isso eles queriam afirmar que não vão se transformar em marginais porque brincam de tiroteio. Isto pode acontecer, mas, penso eu, por outros motivos. Muitos de nós brincamos de polícia-ladrão e nem por isso nos tornamos agressivos e violentos.

As armas utilizadas na brincadeira de tiroteio poderiam ser um simples pedaço de madeira ou construídas pelos meninos, não podemos negar, numa riqueza de imaginação e fantasia. Aqui não ganharam ou compraram brinquedos bélicos, apenas os construíram, mas penso que são pertinentes as ponderações de Paulo de Salles para mediar essa reflexão quando trata dos brinquedos bélicos: “Nesse tipo de brinquedo, a criança pode até exteriorizar sua agressividade, mas isso ocorre numa outra dimensão do real, ou seja na esfera simbólica.”⁶²

Um ponto que considere também muito importante nessa reflexão sobre a organização dos jogos é a valorização de alguns aspectos pelas crianças. Isto acontece na forma de explicação dos jogos, pois cada um elege uma característica do jogo como mais importante. Para as crianças os jogos estão tão internalizados, tão apreendidos, que às vezes, têm dificuldades em explicarem como acontecem.

Marlon para explicar como é o pique-esconde, começa respondendo da seguinte forma: “*Você procura assim uma casa velha e aí é melhor prá esconder, né.*” Aí peço para ele falar mais do assunto, então ele prossegue: “*Se tiver uns cinco, quatro escondem e um procura, aí depois achou dois bate na lata.*”

⁶²Paulo de Salles OLIVEIRA, *Que é brinquedo*, 2a.ed. São Paulo: Brasiliense, p.57.

Já Bárbara, explicando o mesmo jogo de pique-esconde o coloca de forma mais detalhada. A seguir vem a primeira parte de sua explicação, que continua na entrevista.

Ah o pique esconde é aquele que tem uma pessoa que bate. A gente pode fazer mão de cristo e a comum mesmo que a gente esconde uma pedrinha em uma das mãos e cruza as mãos uma por cima da outra, e a pessoa tem que bater em uma das mãos, se a pedrinha tiver dentro daquela mão ela está dentro, se não tiver ela tá fora. Então por exemplo se uma pessoa bateu e ficou na pedrinha aí para ela ser salva outra tem que tirar a pedrinha, aí ela fica do lado de fora e quem ficar por último vai ser aquele que vai esconder o rosto para os outros esconderem. A pessoa que escondeu o rosto vai contar até um determinado número, no caso a gente costuma contar até 50, por aí, e aí fala: pode ir? Aí fala que pode, aí a pessoa vai e as outras já estavam escondidas e o objetivo é essa pessoa que estava contando achar as outras. É... a pessoa que estava escondida ela pode no momento de distração da outra pessoa, por exemplo ir lá se salvar, bater onde a pessoa estava contando e se salvar. E então se a pessoa errar, essa que estava escondendo o rosto contando errar, falar por exemplo que eu estava atrás do poste e eu estava na garagem todo mundo fala que tá pata choca, aí todo mundo sai do lugar que estava escondido e fala: pata choca! pata choca! Aí essa pessoa vai esconder o rosto de novo...

Sobre a organização, nem tudo é improvisado. Há regras, características que são preservadas nas brincadeiras, mas esta organização não está subordinada a aspectos exteriores ao jogar e brincar, mas à própria ação das crianças que podem modificar as regras e reorganizar o jogo. Se existe um número pequeno de jogadores o espaço deve ser menor, se acontece o contrário amplia-se área do jogo. Se não há o mesmo número de jogadores para o jogo de queimada, o grupo menor tem direito a uma vida, ou seja, uma das pessoas tem que ser queimada duas vezes. Criativas modificações...

RECRIANDO BRINQUEDOS

Consumir objetos tornou-se uma atitude comum como modo de viver em nossa sociedade. O descartável, a velocidade das novas opções faz com que a cada dia nos empenhemos em comprar, possuir novas coisas. E mais ainda, somos valorizados socialmente pelos objetos que possuímos. Jean Baudrillard, em *A sociedade de consumo*, faz uma reflexão interessante sobre a relação dos homens com os objetos: “os homens da opulência não se encontram rodeados, como sempre acontecera, por outros homens, mas mais por objetos.”⁶³

Este autor concebe o consumo “como um sistema de comunicação e permuta, como código de signos continuamente emitidos, recebidos e inventados, como linguagem”.⁶⁴ Os objetos deixam de se relacionar a uma função ou necessidades definidas, correspondendo a lógica social ou a lógica do desejo mas assumem o valor de signo. Desse modo, a compra de determinado objeto vigora muito mais como prestígio e diferença social do que em função de sua utilidade. A necessidade não é um dado objeto, mas visa a adesão determinados valores, a possibilidade da diferença, razão pela qual segundo Baudrillard, nunca existirá satisfação completa.

O consumo também acontece no universo dos brinquedos sendo valorizado não só pelas crianças, mas também pelos adultos. Nunca existirá satisfação completa em relação aos vídeo-games, carrinhos, bonecas e muitos brinquedos que seduzem a todos. Para as bonecas, por exemplo, há as que choram, riem, andam, engrossando um mercado de consumo que rapidamente apresenta novos lançamentos.

⁶³Jean BAUDRILLARD, *A sociedade de consumo*, trad. Artur Morão, Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Lisboa: Edições 70, 1995, p. 15.

⁶⁴Ibid., p. 94.

As bonecas, que em sua origem eram objetos de culto, passam por diversas modificações e hoje também representam a possibilidade de identificação com as personagens da televisão, como a boneca da Xuxa, da Carla Perez, da Angélica ou de outros destaques da mídia. Vale destacar a valorização não somente da boneca bebê, mas a boneca mulher. O que me faz recorrer novamente a Baudrillard quando trata da boneca sexuada, dizendo que esta é um brinquedo novo e que: “O seu princípio é a vertigem artificial de realismo: a sexualidade confunde-se desta vez com a realidade “objetiva” dos órgãos sexuais.”⁶⁵

Mas ter um brinquedo bonito e de última geração nem sempre determina que haja jogo, brincadeira, diversão, envolvimento. Paulo de Salles acredita que o sentimento de propriedade irrompe como uma forma de alienação, ao instaurar na criança a sensação utilitarista de que um brinquedo só é seu quando ela o tem, relegando a planos secundários outros sentidos físicos e espirituais. “O ter adquire preponderância em relação ao ver, ao ouvir, ao cheirar, ao tocar, ao amar, etc.”⁶⁶

Muitos brinquedos apresentados às crianças e adultos em propaganda, não trazem ao serem adquiridos, como num passe mágico, diversão e contentamento. Ao invés disso podem gerar outro tipo de reação, como já ressaltou Paulo de Salles: “há um tipo de frustração, quando se descobre que muitas das promessas implicitamente sugeridas na publicidade não vêm junto com os brinquedos.”⁶⁷

As crianças envolvidas nesta pesquisa possuem brinquedos industrializados, porém nenhum brinquedo sofisticado, às vezes carrinhos de plástico, bolas e bonecas. Todavia, a forma de consumo de brinquedos dessa população é muito diferente de outras classes sociais. Talvez essas atitudes ocorram mais por falta de condições do que por uma opção anti-consumista.

⁶⁵Jean BAUDRILLARD, *op.cit.*, p. 158.

⁶⁶Paulo de Salles OLIVEIRA, *Brinquedo e indústria cultural*, Petrópolis: Vozes, 1986, p.49.

⁶⁷*Ibid.*, p.51.

O fato de não consumirem continuamente brinquedos industrializados não quer dizer que estas crianças tenham poucas possibilidades de brincar, de vivenciar práticas lúdicas interessantes e prazerosas. Com isso não estou afirmando que essa possibilidade justifica as condições de vida e a falta de recursos dessas crianças.

As crianças desta pesquisa não se dedicam frequentemente ao consumo, mas transformam em brinquedos os mais variados objetos. São muito dinâmicas as manipulações dos objetos que, aparentemente sem atrativo ou finalidade lúdica, ganham nova feição nas mãos criativas das crianças.

Para analisar isso podemos nos inspirar em Walter Benjamin quando trata da irresistível atração das crianças pelos destroços que surgem da construção ou de outros trabalhos, reconhecendo o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas.⁶⁸

Vários foram os relatos e também observações dessa capacidade das crianças em transformarem em brinquedos os mais diversos objetos, demonstrando uma imensa capacidade criadora, reaproveitando aquilo que é disponível na sua comunidade, descorbetos na rua, nos quintais ou dentro de suas casas.

É esse o caso da confecção de papagaios. Havia papagaios de papel de seda, mas a maioria eram construídos com plástico, reaproveitado de arroz ou açúcar, linha e varetas de bambu. As linhas eram enroladas em latas de massa de tomate ou de óleo, sendo a última mais utilizada, já que por ser maior era melhor para a linha não embolar. As palavras de Guilherme nos conduzem a pensar na interessante e deliciosa tarefa de construir papagaios:

⁶⁸ Walter BENJAMIN, *op.*, cit.

Pego bambu afino direitinho, faz duas varetas, uma de esticar e uma de envergar. A de envergar não pode ficar envergada muito pro um lado não, tem que ficar envergada certinha. Ai você coloca um nó no meio da vareta de envergar, aí depois que você afinar você pode fazer no plástico, no plástico você amarra a vareta de esticar assim na ponta de lá e na ponta de cá e a de envergar também, enverga e amarra na ponta de lá e na ponta de cá. Se tiver dando de lado você coloca uma rabiolinha pro lado que não tá dando e se tiver rodando muito e as rabiolas do lado não dão, aí você faz um rabiolão atrás.

Alguns brinquedos tinham um efeito contagiante, apesar de serem muito simples, como o cachimbo de soltar bolhas de sabão que Vinícius sabe fazer. Durante a entrevista, ao perguntá-lo se sabia fazer algum brinquedo, ele comentou que sabia fazer um cachimbo prá soltar bolhinhas de sabão. Ele logo se prontificou a construir um na minha presença, o que achei muito interessante. Vinícius foi então no quintal da sua casa e voltou com dois galhinhos de mamona e uma faquinha na mão. Assentados no passeio mostrou-me como fazia. Cortou os galhos com a faquinha, fez um buraquinho em um deles, encaixou o outro e rapidamente transformou aqueles dois galhinhos de mamonas num cachimbo. Voltou à sua casa e trouxe um pouco de água misturada com sabão para fazer as bolhinhas.

Mas nem sempre são brinquedos inocentes, sabem fazer também coisas perigosas como os cortantes para laçar outros papagaios, como Guilherme relata:

Você soca o caco de vidro bem socado, coa prá ficar igual pó mesmo, de açúcar. Você coloca álcool e cola madeira derretida, aí você sacode e passa essa cola na linha e aí agarra caco de vidro, aí você laça com o cara e corta na linha dele e começa a descarregar e a linha dele arrebenta.

Há outras inúmeras transformações. Um exemplo se vê nas explicações de Bárbara sobre como se faz telefone de lata...

Você pega por exemplo duas latas de milho verde aí você vai arrumar direitinho aqueles negocinhos onde você abre, prá não machucar né. Aí você vai fazer um furinho no fundo da lata, no meio dela, e vai colocar um barbantino e dar um nó prá ele ficar ali. Aí você vai esticar o barbante no tamanho que você quiser, mas não muito longe né e vai colocar na outra ponta do barbante você vai colocar a outra lata com um furinho no meio e com o barbantino amarrado. Aí vai ficar é... vai ficar uma pessoa de um lado e outra do outro falando com a outra pessoa.

Alguns brinquedos são tradicionais na rua como os carrinhos de rolimã, que para serem feitos necessitam de uma certa habilidade, facilmente expressadas pelas crianças: noções de tamanho, manipulações de "ferramentas", combinações de materiais. Como não há uma única maneira de se fazer, pois depende daquilo que encontram como disponíveis, é notável observar como as crianças tem alternativas para adaptar as construções. Um dos carrinhos que pude ver tinha, por exemplo, um assento de borracha, reaproveitado de um antigo sofá.

Marlon era um dos meninos que demonstrava muita habilidade não só na construção, como nas manobras do carrinho de rolimã. Empolgou-se ao explicar como constrói os seus:

O carrinho de rolimã tem que pegar duas tábuas e um toquinho. Aí a tábua maior você tem que colocar ela de comprimento e o toquinho você coloca por baixo, aí vai dar uma altura assim, alta prá um outro pedaço de tabuazinha, prá colocar as duas rolimãs de trás, e o da frente é o volante que é um pedaço de tábua, pode ser menor, aí você coloca um parafuso e fura de baixo e a de cima porque ali é o volante para virar para os lados.

Para as crianças não é difícil descobrir os locais para encontrar os materiais. Perguntei ao Marlon em que local ele conseguia os toquinhos e as rolimãs para a confecção do carrinho de rolimã, e ele me responde: *“Arruma em qualquer lugar, qualquer tábua, só não pode tá podre.”*

Essa resposta, “*em qualquer lugar*”, pode estar relacionada a um aspecto muito comum em bairros como este da pesquisa em que os quintais das casas possuem muitos objetos. As casas freqüentemente em reformas ou construções mantêm materiais de construção nos quintais ou na rua próximo a elas. Os terrenos vazios muitas vezes se transformam em locais de jogar entulhos e lixo, locais acessíveis na conquista de materiais, como os necessários para a confecção de um sapato de lata, como nos fala Juliane:

Mesma coisa, só que você pega com duas latas de nescau ou de leite, é assim mesmo, aí você fura dos dois lados da lata, por exemplo a lata está aqui, você fura aqui e aqui (ela demonstra com gestos), aí você passa um arame aqui assim, daqueles que não tem finco, sabe, aí você passa dois arames aqui e aí pronto, põe um a cordinha prá cima pra poder segurar e anda em cima dele.

Além desses objetos transformados, outros também podem se prestar ao brincar, como os carrinhos de que os pedreiros se utilizam para carregar materiais de construção e que as crianças usam para brincar de carregar uns aos outros. Isso acontece porque elas têm uma capacidade imensa de explorar o espaço e os materiais disponíveis na rua.

Em um dos períodos da observação a prefeitura realizava obras no bairro e devido a isso formou-se vários buracos e montes de terra pelas ruas. Os meninos se reuniam para brincar e explorar essas novas formações, saltavam nos buracos, entravam dentro dele, escorregavam nos morros, faziam “guerra de barro”, brincavam de pique pega e outras coisas. Gostavam especialmente de andar em cima das manilhas fazendo-as rodar de várias maneiras, de frente, de costas, dois em uma única manilha, ou inventavam pequenos jogos de subir e descer alternadamente, atividades que exigem uma grande coordenação e equilíbrio.

Era com facilidade que subiam em árvores, faziam gangorras com cordas e pneus nos quintais. Tudo era motivo para ver, mexer, explorar, transformando os acontecimentos e os objetos mais inesperados em jogos e brinquedos.

Na brincadeira de tiroteio, já relata anteriormente, vários tipos de “armas” estavam com os meninos. Algumas eram apenas um pedaço de pau, outras um galhinho de madeira, mas todos tinham que ter um objeto na mão, representando a arma. Havia também as que eram construídas associando madeira, canos, pedaços de alumínio, tiras de pano e outros materiais. Duí explica e demonstra com muitos gestos como fez sua arma para participar da brincadeira:

Oh, você pode fazer de qualquer jeito que quiser. Aqui tem um pau assim, aí você pode colocar 2 pregos aqui , aí você pode colocar mais um prego aqui , aí coloca assim, entendeu? Um pedaço de cano aqui prá você ver a pessoa assim, aí a gente corta vidro assim, faz uma rodela assim e coloca lá dentro do cano assim prá gente ver e a gente coloca uma tabuazinha assim prá ver aonde saem as balas.

Walter Benjamin tem uma importante consideração que nos permite pensar que um objeto aparentemente sem finalidade lúdica, pode se transformar numa fabulosa fonte que instiga a imaginação e leva à construção de novas formas de brincar:

*Hoje talvez podemos esperar uma superação efetiva desse equívoco fundamental, o qual acreditava erroneamente que o conteúdo imaginário do brinquedo determinava a brincadeira da criança, quando, na verdade, dá-se o contrário.*⁶⁹

⁶⁹Walter BENJAMIN, op., cit., p. 69.

Às vezes os brinquedos e as formas de brincar se renovam com a ação das crianças na manipulação de objetos, no montar e desmontar, o que muitas vezes não acontece com outras crianças. Em função da preservação dos brinquedos não podem desmontá-los, manipulá-los, descobrir como foram feitos, já que esses atos são, muitas vezes, considerados pelos adultos como destruidores. Talvez os adultos não consigam compreender que a criança percebe o brinquedo como um instrumento de diversão, o que acontece também através de sua exploração.

Aqui o sentido do lúdico parece estar em comunhão com a recreação, próximo do re-criar, criar sempre de novo, com ousadia e criatividade. Talvez as crianças nos ajudem a pensar em soluções transformadoras e inovadoras, nos ensinem a transformação a partir daquilo que temos disponível, da atuação criativa e recriadora.

AS CRIANÇAS, OS ANIMAIS E A NATUREZA

Além dos jogos e brincadeiras há também uma relação lúdica das crianças com os animais e a natureza. Discutir esse tema torna-se importante pois havia grande interesse das crianças em brincar com os animais, inclusive os pequenos grilos, formigas, borboletas, lesmas, sapos, mantendo uma relação com a natureza, com a terra, com as árvores, interagindo de forma muito próxima. Faziam experiências com alguns insetos, às vezes mostravam, através de suas atitudes, um cuidado para com os animais e a natureza, e em outras, crueldade e desconsideração para com eles.

Essa relação foi expressa em algumas falas das crianças, como Guilherme relatando sobre suas brincadeiras no mato, suas construções de cabanas nas árvores e a realização de piqueniques. Ele conta com um certo suspense a elaboração de suas cabanas:

Cabana você arruma uns paus e faz uma cabana dentro do mato, aí quando você vai brincar de pique você vai para sua cabana e esconde dos que estão procurando, aí você pode levar as coisas prá cabana, pode levar suco, essas coisas, tipo um piquenique.

Sugiro que ele me conte mais sobre os seus piqueniques e ele continua:

É a gente leva merenda, o que quiser lá. Às vezes arrumamos um pessoal assim e fazemos cabana em cima da árvore, pega tábuas, prega assim, coloca umas ripinhas no meio do mato localizado que a pessoa não vai ver essa árvore e sobe pra cima, prá esconder do pique. Coloca um cipó prá na hora que a pessoa subir nessa árvore você gangorrar no cipó para fugir. A gente vai procurar nas moitas do chão e não acha, ele tá lá na copa da árvore na casa.

Maísa explica como um segredo como faz seus bolinhos de terra. Pergunto se ela sabe fazer algum brinquedo. Ela espera um pouco e depois fala: *“Ham! Eu sei fazer bolinho de terra.”* Continuo a investigação perguntando como se faz bolinho de terra, e ela me responde lançando outra pergunta, coloca as mãos na cintura e um semblante de muito entendida: *“Você não sabe...? É com terra molhada!”* Espero um pouco, como ela não diz nada eu provoco mais uma vez. Pergunto baixinho, disfarçando a minha ignorância no assunto: mistura água e terra? *“Não... a terra já é molhada. Lá perto daquele campinho tem terra molhada. Aí a gente pega a terra e faz um monte de bolinho, entendeu?”*

Apesar desses comentários de Guilherme e Maísa as relações com os animais e a natureza foram mais evidentes nas observações e menos nas entrevistas. Havia grande interesse das crianças em brincar com os animais num exercício de imaginação e fantasia.

“Quando uma pessoa qualquer, criança especialmente, exprime a maneira inusitada de ver ou de fazer as coisas, sofre abruptamente, a desqualificação erigida em termos de uma suposta

imaturidade, infantilidade ou utopia”.⁷⁰ Essas são as palavras de Paulo de Salles no texto sobre a criação do imaginário nos brinquedos infantis, com elas vamos seguir a nossa reflexão sobre as relações das crianças com os animais e a natureza, devido às formas que as crianças exprimem seus sentimentos e modos de ver o que acontece diante delas.

As crianças se interessavam em experimentar e ver como algumas coisas ocorrem. Presenciei quando vários meninos estavam reunidos observando algumas formigas. Possuíam uma seringa sem agulha, latinhas e canos. Perguntei a um deles o que estavam fazendo e ele me respondeu: *“A gente tá fazendo experiência. A gente tá colocando álcool na formiga prá ver se ela morre.”*

Depois que já haviam matado várias formigas, mais pela força que faziam com a seringa do que pela quantidade de álcool, saíram e voltaram com um grilo mão. Eu pergunto se vão fazer também experiência com o grilo. Ricardo, com enorme euforia responde: *“Vamos botar álcool na cabeça dele, prá ver se a cabeça dele evapora”* E assim continuaram por um bom tempo com suas experiências.

Podem parecer comportamentos frívolos, mas com Paulo de Salles pode-se pensar que: *“Ocorre que as crianças(...) não se contentam e tampouco se resignam com o engodo empirista dos significados óbvios e visíveis.”*⁷¹

Por isso imaginam, fantasiam, demonstram como as coisas se apresentam para elas sem intermédio de um conhecimento formal ou elaborado. Portanto, têm a liberdade de elaborarem seus conceitos, mesmo que nos pareçam, às vezes, tão sem sentido.

⁷⁰ Paulo de Salles OLIVEIRA, A criação do imaginário nos brinquedos infantis, Revista brasileira de ciências do esporte, v.12, p.286.

⁷¹ Ibid., p.286.

Ricardo ainda me contou que também faziam experiências com borboletas e lesmas, nas últimas colocando sal para que elas se desintegrem. Caçam rã, correm atrás de “tanajura.” Prendem abelhas no vidro para ouvir o barulho que elas fazem e também pegam minhocas para pescar. Nos terrenos vazios estavam com latinhas e com algum pauzinho para cavar a terra e ficavam durante muito tempo pegando as minhocas, comparando seus tamanhos, anunciando os melhores locais para pegá-las. Mas o interessante é que apenas um dos meninos dizia ir pescar com o avô, na represa, e vários meninos iam pegar as minhocas, transformando esse ato em grande brincadeira.

Os meninos sempre tinham histórias de animais para contar. Celso contava que fora picado por um marimbondo, bem na cabeça, doeu muito e que ficou com um grande caroço no local. Os outros começam a rir e assim cada um vai lembrando de uma experiência sua ou de outras pessoas com os bichos, como a mordida de um cachorro, a cobra que apareceu no quintal, os passarinhos diferentes e outras histórias.

Esses meninos tinham uma história especial sobre um ninho de passarinho, no qual havia alguns ovos e os meninos se diziam protetores deles. Construíram, próximo à árvore que estava o ninho, uma pequena cabana e segundo os meninos iam para lá, observar os passarinhos e tomar conta do ninho.

As crianças procuram descobrir e atribuir significados aos acontecimentos através de explorações. Expressam durante essas experimentações os mais diferentes sentimentos em relação aos animais e à natureza.

CAPÍTULO TRÊS

ACOMODAÇÃO E RESISTÊNCIA NAS FORMAS DE BRINCAR NA RUA

RELAÇÕES E CONTRADIÇÕES ATRAVÉS DO GÊNERO

Na tentativa de compreender os significados do brincar na rua, os fundamentos do gênero contribuíram de forma especial para a condução das observações e também na realização das entrevistas. Isto porque o gênero enuncia a percepção de relações e a convivência de contradições.

Desse modo, não me interessei apenas pelas brincadeiras das meninas, inclusive porque elas não estavam freqüentemente na rua como os meninos. Busquei contemplar meninas e meninos, mesmo quando estes brincavam sozinhos. Quando isso ocorria tentava perceber através deles, algum aspecto relevante para discussão e colocava em questão o fato das meninas não terem uma participação tão intensa quanto a deles. Buscava inspiração em cada acontecimento para compor uma reflexão com esse tema, sem desconsiderar, no entanto, que tudo tornava-se mais rico quando havia meninas e meninos.

Cabe esclarecer que o gênero não vêm como um discurso unificado, há muitos temas entrelaçados, podem estar relacionados a questões como: mulheres, homens, diferenças sexuais, sexualidade, feminismo e ainda freqüentemente associado a outras categorias, como raça e classe social. Se entendido apenas como um termo que vem substituir os trabalhos sobre mulheres, pode-se perder um caminho de críticas e de análises, incluindo-se aí a possibilidade de se rever temas e significados dos acontecimentos presentes no cotidiano.

Joan Scott, em uma de suas reflexões sobre o gênero, diz que o termo tanto é substituto para mulheres como também sugere que a informação sobre mulheres é necessariamente informação sobre os homens. O uso de gênero sustenta que estudar as mulheres de maneira

separada perpetua o mito de que a experiência de ambos os sexos não tenham nada a ver um com o outro.⁷²

Em comum são as considerações de Jane Flax ao ponderar que os homens também são governados pelas regras do gênero.

Na medida em que o discurso feminista define sua problemática como a "mulher", ele, também ironicamente privilegia o homem como não problemático ou livre de determinação das relações de gênero. Na perspectiva das relações sociais, homens e mulheres são ambos prisioneiros do gênero, embora de modos altamente diferenciados mas inter-relacionados.⁷³

Já outra estudiosa do gênero, Teresita de Barbieri, percebe essa questão como um vazio que precisa ser preenchido para se falar de uma teoria:

Há vazios nos objetos de estudo, sendo o principal, segundo minha maneira de ver, o mencionado sobre a investigação e a reflexão que privilegiou as mulheres sem gerar informação ou análise a partir da perspectiva masculina e dos homens.⁷⁴

O fato do gênero sugerir uma forma de pensamento relacional justifica, nesse processo, considerar não só a menina, mas meninos e meninas como sujeitos dessa discussão, incluindo-os na mesma medida. Tentando perceber as acomodações e resistências relacionadas aos dois sexos.

⁷²Joan SCOTT. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: __ *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 16(2), 1990.

⁷³Jane FLAX, Pós-modernismo e relações de gênero na teoria feminista. In: __. Heloísa B. DE HOLANDA, *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991, p. 229

⁷⁴Teresita de BARBIERI, Sobre a categoria gênero: uma introdução metodológica, *S.O.S Corpo*, Recife, set, 1993, p.15.

Nos favorece compreender, por exemplo, que nem sempre meninos e meninas estão em um processo de rivalidade, apesar disso também ocorrer quando jogam uns contra os outros. Bárbara nos mostra esse aspecto quando explica como é o jogo dos dez passes:

É assim: time menina contra menino ou então pode ser só menina, só que as que as pessoas tem que ter um time diferente do outro. E tem uma bola. Ai você pega, por exemplo, menina contra menino, né, então as meninas tem que jogar bola prá menina, meninas com meninas até fazer dez passes e se não conseguir e os meninos pegarem eles é que vão tentar fazer os dez passes. Todo mundo tem que tentar pegar a bola e se conseguir fazer dez passes, os meninos ou as meninas marca um ponto, né, e quem fizer mais ganha.

Mesmo depois dela já ter anunciado o porquê de jogarem meninos contra meninas, pergunto ainda assim porque dividem os times dessa forma e ela responde: *“Ou então você pode por exemplo assim, um time de blusa branca e o outro de blusa colorida, mas é mais difícil é mais fácil fazer menino contra menina.”*

Jogando dessa forma, como pude observar, fica difícil identificar os componentes de seu grupo para passar a bola. No entanto, sendo meninas contra meninos é fácil reconhecer as pessoas do seu time. Processo semelhante acontece também nos jogos de futebol. Quando jogam em número reduzido não se preocupam com nenhum recurso de identificação dos times, no entanto, quando jogam no campinho, no qual participam muitos meninos, formam, por exemplo, o “time de camisa” e o “time sem camisa”.

Ainda com Joan Scott, podemos entender que a definição de gênero tem duas partes e diversas subpartes. As duas proposições são que o gênero é um elemento constitutivo de relações fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e que o gênero é um primeiro modo de dar significação às relações de poder.

Na segunda proposição apresenta-nos que o gênero não é o único campo, mas ele parece ter se constituído num meio persistente e recorrente de dar eficácia à significação do poder no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas. Argumenta que os conceitos de poder não se referem sempre literalmente ao gênero em si mesmo, mas “estabelecidos como um conjunto objetivo de referências estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social.” Diz ainda que o gênero “é o primeiro campo no seio do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado.”⁷⁵

A discussão a respeito do poder acompanha fundamentalmente as considerações do gênero, trazendo várias críticas, inclusive no interior da teoria feminista.

Norbert Elias, embora não tenha sido referencial para os estudos do gênero, apresenta, no tocante ao poder, considerações que podem contribuir nessa direção. Este autor, em *Introdução a sociologia*, pretende demonstrar através de uma exposição de modelos de jogo como os indivíduos, devido a sua interdependência, formam um tipo de configuração. Ele explica que pretende demonstrar: “como se fosse um tipo de experiência mental, por meio de uma série de modelos, o modo como se entrelaçam os fins e ações dos homens.”⁷⁶

Esses modelos se baseiam em duas ou mais pessoas que medem suas forças e desse modo suas ações se relacionam com o poder. É importante detalhar que Norbert Elias chama a atenção para o fato de muitas pessoas considerarem o poder um termo ruim e isso,

deve-se ao fato de, durante todo o processo de desenvolvimento das sociedades humanas, o equilíbrio de poder ter sido extremamente desigual; pessoas ou grupos de pessoas com possibilidades relativamente grandes de acesso ao poder, exerciam habitualmente essas possibilidades em pleno,

⁷⁵Joan SCOTT, op.cit. p.16

⁷⁶Norbert ELIAS, *Introdução a sociologia*, Lisboa: Edições 70, 1980, p. 78.

muitas vezes de um modo brutal e sem escrúpulos, tendo em vista os seus próprios fins. ⁷⁷

Porém, prossegue com a idéia que o poder é um elemento integral de todas as relações humanas. Oferece como exemplo uma relação entre pais e filhos em que a criança, desde que nasce, tem poder sobre os pais e não só os pais sobre a criança, a menos que eles não atribuam nenhum tipo de valor a elas.. Da mesma forma, mesmo que distribuídos muito desigualmente, nas relações entre senhor e escravo, um e outro exercem poder entre si. Suas palavras são que: “o poder não é um amuleto que um indivíduo possua e outro não, é uma característica estrutural das relações humanas- de todas as relações humanas”⁷⁸

Se percebemos o poder num jogo de relações é possível analisar que nem sempre os meninos exercem um poder incondicional sobre as meninas, mesmo se considerarmos a possibilidade deles vencerem um jogo como um aspecto desse exercício. Como relata Marquinhos sobre a brincadeira de queimada com as meninas; “*É... doze meninos para um lado e doze meninas pro outro. Ai queima, ai joga a bola assim, com força né fessora e ai queima até acabar o jogo.*”

Eu questiono se jogam meninos contra meninas, ele responde com naturalidade que sim, que jogam meninos de um lado e as meninas de outro. Continuo a conversa no sentido de quem geralmente ganha os jogos, e ele diz

Ah... tem vez que são as meninas, tem vez que são os meninos. A Crislina bate a bola e queima com força do caramba fessôra. Ela me deu uma bolada nas costas, nossa senhora, eu quase chorei...

⁷⁷Ibid., p.80.

⁷⁸Ibid., p. 81.

Considerar que só a força física seja pré-requisito para se ganhar um jogo pode ser um equívoco. Especialmente nos jogos de queimada, em que as meninas tem uma vivência maior do que os meninos. Se porventura os meninos têm mais força, elas possuem estratégias de jogar que as permitem ganhar.

A partir do gênero é possível evidenciar as contradições nos acontecimentos cotidianos da rua, superando a idéia de que em se falando de gênero, os meninos são maus, as meninas boazinhas ou o contrário. É preciso entender essas relações no interior das contradições e conflitos no espaço ocupado pelas crianças, em suas múltiplas ações. Nos estudos de gênero as mulheres podem, numa crítica à dominação, deixarem de ser vítimas e de considerarem os homens como inimigos.⁷⁹ Com esse olhar é possível perceber que na relação entre meninos e meninas a violência e a crueldade convivem também com a diversão, criatividade e a cooperação.

Essas contradições são expressas de diversas maneiras. Acontece, por exemplo, quando alguns meninos em seus depoimentos consideram que deve haver igualdade nos tipos de brincadeiras de meninos e meninas. No entanto, nem sempre estão dispostos a brincarem com elas. Ricardo ao ser questionado sobre brincadeiras de meninos ou meninas, coloca que não há diferença em relação as brincadeiras: *“Não existe isso não... tem menina que joga futebol, os meninos tem uns que jogam queimada, vôlei...”* Apesar de considerar a não diferença em relação às brincadeiras, apenas cita nomes de meninos como seus colegas da rua. Eu lhe pergunto então das meninas, se ele brinca com elas, ele diz com naturalidade, *“Não, as meninas brincam de queimada, de vôlei...”* Ao mesmo tempo que concebe as meninas brincando de qualquer brincadeira, não brinca com elas. E não sabe o porquê disso.

⁷⁹Natalie Davis em, *As mulheres por cima*, relata os usos de inversão sexual, especialmente o jogo com a imagem da mulher desregrada na literatura, nas festas populares e na vida cotidiana no início da Europa moderna. A mulher desregrada dá livre vazão ao que é inferior a si mesma e procura governar seus superiores. Para a autora: “Pôr em cena a mulher desordeira é, em parte, uma oportunidade de liberação temporária da hierarquia tradicional e estável, mas é também, parte do conflito sobre os esforços para mudar a distribuição básica de poder na sociedade. A mulher por cima poderia até facilitar a inovação na teoria histórica e no comportamento político.” Se pensarmos em relações de poder, podemos ver em diferentes épocas e culturas a mulher presente nesse jogo, mesmo que esse poder tenha sido distribuído muito desigualmente ao longo da história da humanidade.

Depois dessa colocação eu lhe pergunto: porquê não brinca com as meninas? E ele diz: *“Ah, não sei... as meninas gostam das brincadeiras delas.”*

Da mesma forma, Marlon acha que as brincadeiras devem ser para todos, meninas ou meninos, como nos diz: *“Eu acho que é prá todo mundo, todo mundo tem que se divertir né, as meninas quanto os meninos, mesma coisa.”* Apesar de Marlon considerar que as brincadeiras são para todos também só se refere a meninos com os quais brinca na rua, *“Tem o Guilherme, o Washington, o Rodrigo, o Lego, o Tiaozinho, tem várias pessoas.”* Eu então também pergunto pelas meninas, se ele brinca com elas e ele responde: *“Brincar eu não brinco não, brincar com menina assim fica chato né.”* Prossigo com um porquê e ele: *“Porque elas não vão brincar de bola, eu não brinco com elas não, só de vez em quando de vôlei, só”.*

O fato deles considerarem que as meninas podem brincar de tudo não quer dizer que aceitam brincar com elas em todos os momentos. E também as meninas apesar de reclamarem da conduta dos meninos nem sempre estão dispostas a brincarem com eles.

Contradições que significam considerar que o mundo infantil não é um idílico paraíso em que só acontecem coisas coerentes ou agradáveis, em que as crianças são boas ou ruins, os fatos certos ou errados. Conjuntamente as crianças são boas e ruins, os acontecimentos agradáveis e difíceis, não como dados opostos, mas complementares.

JOGOS E BRINQUEDOS: REPRESENTAÇÃO DO MASCULINO E FEMININO

Uma das primeiras e constantes críticas apresentadas pelas(os) estudiosas(os) do gênero encontra-se na referência determinista e naturalizante na consideração do masculino ou feminino. Joan Scott ⁸⁰ indica que em sua utilização mais recente o gênero parece ter surgido entre as feministas americanas indicando uma rejeição ao determinismo biológico implícito nos termos sexo ou diferença sexual.

As reflexões de Sônia Corrêa, ao examinar as estruturas de gênero que, em sua diversidade contribuíram para nossa atual formação cultural, identificam que as rígidas fronteiras entre os domínios do homem e da mulher estão estabelecidas sobre a base da diferença biológica e portanto, ancoradas numa referência determinista e naturalizante. Prossegue dizendo que:

Assim sendo, as potenciais mudanças no âmbito das relações de gênero estiveram/estão de alguma maneira articuladas à possibilidade de desmontar conceitualmente, noções essencialistas que em várias tradições justificam a desigualdade dos seres humanos.⁸¹

Jane Flax aprofunda, com outro dado a questão, levantando uma crítica no interior da teoria feminista,

Embora um dos focos principais da teoria feminista seja o de "desnaturalizar" o gênero, tanto feministas quanto não-feministas parecem ter dificuldade em pensar sobre os significados que atribuímos ao conceito "natural" e sobre os usos que fazemos dele.⁸²

⁸⁰Joan SCOTT, op.cit.

⁸¹Sônia CORRÊA. Gênero: reflexões conceituais, pedagógicas e estratégicas. In: *S.O.S. Corpo*, Recife, abril, 1994, p.6.

⁸²Jane FLAX. Pós-modernismo e relações de gênero na teoria feminista. In: Heloisa Buarque de HOLLANDA. *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991, p. 236/237.

É interessante destacar que a mesma autora fala que mais e mais o "natural" deixa de existir como oposição do "cultural". A natureza perde sua existência independente, torna-se objeto e produto da ação humana.

Essas argumentações em defesa de um caráter não biologizante das diferenças entre o feminino e masculino, parece-nos, sublinhar as vivências culturais como fundamentais na construção do ser homem e ser mulher. Em diferentes culturas há também diferentes expectativas em relação aos homens e às mulheres. Sobre isto nos alerta Barbieri que não existe a mulher ou o homem, mas mulheres e homens em diferentes situações sociais e culturais, as quais é necessário explicitar. E que nem sempre a dominação dos homens sobre as mulheres é igual ao longo das etapas da vida socialmente definidas.⁸³

As construções de gênero podem se dar de forma diferente em diferentes épocas e contextos e aquilo que esperamos de meninos e meninas também pode ser diferente em relação a espaços diferentes, não no sentido de serem opostos, mas interrelacionados, como aquilo que se aprende na escola e na rua.

As construções de gênero que a educação formal tem promovido foram e são motivos de muitas críticas que denunciam o tratamento desigual e o sexismo na educação. Muitas denúncias foram feitas através da análise dos textos e livros didáticos usados na escola e também sobre a conduta dos professores, etc.⁸⁴

⁸³Teresita de BARBIERI, op. cit. p. 8.

⁸⁴A socióloga francesa Andrée Michel, condensou em *Não aos estereótipos-vencer o sexismo nos livros para crianças nos manuais escolares*, pesquisas mundiais da UNESCO sobre estereótipos em livros e manuais escolares que enquadram a mulher em papéis secundários. Numa apresentação desse trabalho Elizabeth Sigoli mostra um texto de apresentação de personagens num livro dedicado às crianças que é o seguinte: "Maria é uma linda garotinha loira, de olhos azuis. Muito boazinha e meiga, brinca de casinha com suas amigas. Quando crescer, vai casar e ter muitos filhos. Pedro, seu irmão, é um aluno muito inteligente. Gosta de jogar futebol e também já ganhou uma medalha no campeonato de natação. Quando crescer vai ser piloto de avião." Ela sugere apresentar esses personagens de uma outra forma: "Maria e Pedro são irmãos. Os dois tem cabelos pretos, só que os olhos dela são castanhos e os dele são verdes. Ambos são alunos dedicados e gostam de andar de bicicleta. Junto com outros meninos e meninas de seu bairro vão aos cinemas aos domingos. Cada um deles pensa em ter uma profissão no futuro: um menino quer ser mecânico; outro advogado; uma menina quer ser médica; outra, secretária."

Esse debate tem se estendido à área de educação física, alimentando as discussões em torno de aparentes dicotomias entre natureza e cultura, biológico e social, inato e adquirido.⁸⁵

Temos os acontecimentos na rua, também espaço de lazer, na construção de atitudes valorizadas na identidade de gênero. Antes de entrarmos nessa questão gostaria de abrir um parêntese, dando novamente a palavra a Teresita de Barbieri, no que diz respeito a sua conceituação de gênero e também suas implicações metodológicas, na tentativa de justificar a importância de olhar sob esse aspecto os acontecimentos na rua. Em termos conceituais esta autora considera,

os sistemas de gênero/sexo são os conjuntos de práticas, símbolos, representações, normas e valores sociais que as sociedades elaboram a partir da diferença sexual anatômico-fisiológica e que dão sentido à satisfação dos impulsos sexuais, à reprodução da espécie humana e, em geral, ao relacionamento entre pessoas.⁸⁶

Além disso, a autora elucida uma compreensão do gênero quando trata das consequências metodológicas em se pensar a sociedade dividida em gêneros. Indica a necessidade de estudar além dos âmbitos sociais, nos quais as pessoas interagem em função de gêneros distintos e os espaços de evidente predomínio e exclusividade de cada um deles, incluir as esferas da sociedade aparentemente neutras. Não basta conhecer os âmbitos onde a maioria dos homens e mulheres se interagem, nem os espaços da normalidade por onde transcorre a vida da maior parte da população. É preciso, segundo a autora, também conhecer zonas obscuras e limites da sociabilidade. Como exemplo diz que junto com o matrimônio deve-se estudar o divórcio e o celibato, o comércio sexual, a hetero, homo e bissexualidade e as

⁸⁵Um precioso trabalho foi apresentado por SOUZA, Eustáquia Salvadora, sobre a história do ensino da educação física em Belo Horizonte, sob a perspectiva do gênero. (bibliografia no final do trabalho)

A respeito da separação entre natureza e cultura na educação física ver Jocimar DAOLIO, A ruptura natureza/cultura na educação física. In: __ *Cultura educação física e futebol*, Campinas: Editora da Unicamp, 1997, pp 69-78.

⁸⁶Teresita de BARBIERI, op.cit. p.4.

perversões.⁸⁷Parece ser pertinente, no caso dos trabalhos realizados com crianças, dizer que junto com a família e a escola, onde os estudos de gênero tem freqüentemente se concretizado, investigar outros campos, como o lazer, enriquecendo as conclusões e criando possibilidades de comparação.

Magnani, em *Festa do pedaço*, pondera que os estudos tradicionais sobre a ideologia das classes trabalhadoras privilegiam sua condição de trabalhador, ele no entanto, propõe outro ponto de partida:

Frente ao universo do trabalho, já subjugado pela lógica do capital que tenta programá-lo inteiramente, existe um espaço regido em parte por outra lógica, e aberto ao exercício de uma certa criatividade: a vida familiar, o bairro, as diferentes formas de entretenimento e cultura popular que preenchem o tempo de lazer⁸⁸

Neste trabalho o autor justifica que as formas de lazer e cultura popular podem ser lugar de algum prazer, instante de esquecimento das dificuldades cotidianas, “mas talvez por isso mesmo possa oferecer um ângulo inesperado para a compreensão de sua visão de mundo: é lá que os trabalhadores podem falar e ouvir sua própria língua.” Da mesma forma, as brincadeiras na rua podem ser importantes para o estudo do gênero e talvez possamos recolocar as palavras de Magnani e dizer, é lá que as crianças podem falar e ouvir sua própria língua.⁸⁹

Fechando o parêntese e voltando ao tema da construção do gênero na rua, uma das questões a ser analisada é sobre a fragilidade em torno das meninas e também dos meninos. Há aqueles que pensam que as meninas são tão frágeis que não podem participar de determinadas brincadeiras. David, por exemplo, acha que as brincadeiras devem ser

⁸⁷Ibid. pp.10-11.

⁸⁸ José Guilherme Cantor MAGNANI, op. cit., p. 21.

⁸⁹ Ibid., p.22

diferentes para meninos e meninas. Ele não demonstra dúvida ao responder: *“Tem umas que são só de menino, tem umas que são só de meninas, depende da brincadeira.”* Questiono a ele quais são as brincadeiras dos meninos e das meninas. É interessante a sua justificativa dizendo que as meninas vão chorar se brincarem de determinada brincadeira: *“É assim igual a loba assim, aí menina não pode brincar. Se entra, você vai chutar nelas elas começam a chorar, aí não vai, aí começam a chorar e vão falar com as mães delas.”*

Não sei se as meninas iriam chorar, mas não presenciei nenhuma delas brincando de loba. Mas a questão do choro não era apenas lembrada em relação às meninas mas também aos meninos, porém, em outro sentido. Quando um menino chora ou ameaça a chorar é logo associado pelo grupo a “mulherzinha” ou “bebezinho”. Numa brincadeira violenta como a loba seria comum demonstrar sentimentos de dor e desconforto, talvez até chorar. No entanto, esse jogo parece ser um prova em que são premiados aqueles que conseguem chutar os colegas e, depois, os que apanharam e não demonstraram atitudes de fragilidade. A identidade masculina na rua está relacionada, por um lado, com a conquista. Ser o mais forte da rua pode representar respeito e liderança entre o seu grupo.

Após Carlos Antônio citar vários nomes de meninos como seus colegas eu questiono sobre as meninas. Ele também se refere às mães para justificar os motivos pelos quais não brinca com elas:

Ah, as mães delas não gostam que a gente brinque com elas. Aí quando a gente tá brincando com elas, as mães delas vem e falam assim: menina tem que brincar com menina e menino com menino. A gente não gosta de brincar com menina não.

Pergunto então se existem outros motivos, além das mães, para não brincarem com as meninas. Ele completa: *“Também porque elas não vão querer brincar das nossas brincadeiras assim de tiroteio, menina gosta de brincar de comidinha, essas coisas.”*

É muito presente no imaginário do menino que as meninas são frágeis, que não vão conseguir brincar com eles de determinadas brincadeiras, cada um atribui ao outro o fato de muitas vezes não brincarem juntos. Somado a fragilidade, as meninas também são associadas a necessidade de proteção. No caso, das mães para resolverem eventuais problemas que aconteçam na rua. Não se espera que meninas se metam em brigas e confusões, mas se isso acontecer espera-se também que solicitem algum adulto para ajudá-las. Para os meninos pode ser um impedimento, ou pelo menos, uma desculpa para não brincarem com as meninas.

Já para os meninos a expectativa é que saibam resolver seus problemas sozinhos, tornando-se cada vez mais independentes, sem a interferência dos adultos, principalmente das mães. Pensando nisso podemos refletir se também não há problemas quando ao homem, especialmente ao menino, é desmerecido viver suas sensibilidades, fraquezas, desejos de proteção.

Por outro lado, Bárbara já percebe que existem coisas que vão além de simplesmente nascer menino ou menina, mas tornar-se homem ou mulher e que a rua é um espaço para esse aprendizado. Ela coloca que na maioria das vezes em que jogam futebol com os meninos, eles geralmente ganham o jogo, pois jogam melhor. É interessante a sua explicação sobre os meninos jogarem melhor:

Porque eles tem mais tempo de ficar na rua, eles tem mais tempo de aprender, o menino tem o espírito de futebol. Se a gente entrar numa

escolinha de futebol, ficar mais tempo na rua a gente também ia jogar bem. Já tem menina que joga melhor que menino.

Eu então continuo a conversa perguntando porque as meninas não ficam tanto na rua como os meninos, ela responde: *“Ah, não sei, a menina brinca na rua mas os meninos brincam mais, menina ajuda a mãe, arruma a casa, a cozinha, menino só fica na rua.”*

Juliana também fala que os meninos não ajudam em casa confirmando que os meninos ficam mais tempo na rua. E ainda que, se o menino na rua disser que realiza serviços em casa pode ser motivo de gozação, e nesse ponto, as crianças tornam-se muito cruéis. Ela diz:

Ajuda nada, esses meninos aqui de cima ficam na rua o dia inteiro, só o Fabiano, aquele que mora aqui é que ajuda a irmã dele, mas ele não gosta que fala assim que ele arruma a cozinha porque os meninos ficam rindo dele.

De fato, os meninos, livres de alguns afazeres domésticos, têm mais tempo de usufruir os momentos na rua. Mas isso não pode ser analisado só como uma questão de tempo. Há muito o espaço público vem sendo ocupado e pensado como o lugar prioritariamente dos homens.⁹⁰

Em meio a tantas contradições é ainda de se notar a associação de determinadas brincadeiras a um ou outro sexo. A boneca, por exemplo, apesar de não ser vista com frequência na rua, apenas com algumas crianças pequenas em frente as suas casas, foi muito lembrada como um brinquedo exclusivo das meninas. Essa foi a opinião da maioria dos meninos

⁹⁰ Um artigo publicado nos cadernos de pesquisa da fundação Carlos Chagas analisou as relações de gênero através da divisão de papéis na família na periferia de São Paulo. Segundo a autora esta divisão baseia-se na identificação simbólica da mulher com o mundo da casa, e do homem com o mundo da rua, como universos regidos por códigos morais distintos, a partir dos quais definem-se o desvio e as acusações sobre o homem e a mulher. Cyntia A. SARTI, *Reciprocidade e Hierarquia: relações de gênero na periferia de São Paulo*, Cadernos de pesquisa, (70). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, agosto, 1989, pp38-46.

entrevistados, como a de Ricardo que acha que menino não pode brincar de boneca, e ao perguntá-lo porquê ele responde; *“Ah, boneca...não sei, acho que foi feito prá menina mesmo.”*

Parece ser inquestionável o fato de boneca ser um brinquedo somente das meninas. Carlos Antônio acredita que para meninos e meninas existem diferentes brincadeiras. Ao perguntá-lo se os meninos podem brincar de tudo ele responde: *“Não, pode não. Pode brincar de todas as brincadeiras, menos casinha e boneca.”* Pergunto então porquê... e ele com certo espanto; *“Ô professora! porque isso é coisa só prá menina.”*

Outras brincadeiras como amarelinha, brincar de roda, pular corda também estão mais relacionadas às meninas e aos meninos pequenos. À medida que os meninos vão crescendo vão se distanciando dessas brincadeiras.

Já em relação ao futebol até pouco tempo atrás tornava-se redundante adjetivá-lo como masculino, já que trazia implícito a idéia de homem. Hoje mulheres e meninas jogam futebol. São aceitas com mais naturalidade. Assumem que gostam e inclusive os meninos, pelo menos em discurso, aceitam que joguem, apesar de muitas vezes não jogarem com elas. Decerto há ainda uma certa perplexidade quando se vê meninas jogando futebol na rua ou realizando outras brincadeiras. Vejamos o que pensa Marquinho:

O que eu acho errado é que as meninas só não podem brincar fessôra de bola, assim igual de loba, de bola assim, né. Porque se brincar elas vão machucar e a mãe delas vão vir e achar que nós chamamos elas prá brincar. Pique-esconde também fessôra porque faz bobeira no meio do mato.

Outras brincadeiras também são mais próximas dos meninos, como soltar papagaio, bolinha de gude, carrinho de rolimã. Brincar de diversos piques, jogar bedê, boliche são nesse local vivenciadas por meninos e meninas.

As maiores discriminações são do menino brincar das brincadeiras tradicionalmente reconhecidas como femininas. No caso do futebol, por exemplo, o espaço para as meninas vem crescendo, pelo menos em discurso os meninos acham “normal” que elas participem. Mas o contrário não tem acontecido, é muito mais difícil o menino desfrutar de uma brincadeira estereotipada como feminina. E nesse caso podemos pensar com Rosiska de Oliveira que:

Na verdade, a pretensa uniformização progressiva dos modos de vida masculino e feminino é incompleta e desigual. As mulheres penetram no mundo dos homens, mas esse movimento se faz sem contrapartida nem reciprocidade. Embora a sociedade aceite e, às vezes, até exija que uma mulher saiba falar como um homem, a reciprocidade não é verdadeira. Um homem que adote um modo de falar “feminino” é apontado como portador de um comportamento desviante.⁹¹

José Jorge de Carvalho fez um estudo sobre o jogo de bolinhas de gude em Ipanema-MG, constatando diversas formas de realização desse jogo. No seu trabalho denominado: *O jogo de bolinha de gude: uma simbólica da masculinidade*, considera o jogo:

como um primeiro idioma de masculinidade, basicamente de origem pré-púbere, o qual, juntamente com outros idiomas simbólicos dessa fase, colocaria o menino, a partir de sete anos, a caminho de tornar-se um homem adulto, segundo os padrões de masculinidade da cultura local.⁹²

⁹¹ Rosiska Darcy de OLIVEIRA, *Elogio da diferença- o feminino emergente*, São Paulo: Brasiliense, 1993, p.83.

⁹² José Jorge CARVALHO, *O jogo de bolinhas de gude: uma simbólica da masculinidade*. Série Antropológica, no.56, Universidade de Brasília, 1987, p.28.

Para esse autor o jogo de bolinhas de gude em Ipanema é definido como masculino, as meninas que jogaram, hoje adultas são lembradas por esse comportamento excepcional na infância (na época em que realizou a pesquisa não conheceu nenhuma jogadora regular do jogo.). Segundo o autor vários componentes do modelo de masculinidade estão presentes nas atividades do jogo. Como a atividade financeira, em que administram as bolinhas como os adultos administram suas finanças, ou a questão sexual em que “evitar dar grana” (expressão utilizada no jogo) seria um correlato analógico da resistência ao comportamento homossexual passivo, “(...) em um plano o jogo é uma batalha por auto-afirmação, dominação e autonomia e uma defesa contra o risco de ser dominado e subjugado, seja técnica, econômica ou psicologicamente.”⁹³

É interessante também o contraste que o mesmo autor faz entre o jogo de bolinha de gude e a coroação de Nossa Senhora como um jogo de menina, no qual a coroação pode ser entendida como uma via de identificação das meninas com um símbolo de feminilidade, no caso, a virgem Maria.

Apesar de Elaine ter dito brincar de bolinha de gude não tive oportunidade de ver meninas nessa brincadeira; ela fala da seguinte forma: “*É, bolinha de gude... subi em árvore para roubar fruta no quintal dos outros... já fiz tudo em quanto é brincadeira que menino faz.*” Reconhece, dessa forma, que mesmo quando participa de algumas brincadeiras, essas estão mais associadas aos meninos.

O depoimento de Carlos Antônio nos permite algumas reflexões. Ele diz,

Ah, amarelinha os meninos e meninas podem brincar, né, queimada essas coisas assim também pode, eu já brinquei de queimada com as meninas

⁹³ Ibid., p.26.

(...). As meninas podem brincar de boneca, os meninos não, boneca é coisa de menina, boneco é coisa de menino.

Pergunto qual é a diferença de boneco e boneca, e ele coloca da seguinte forma: *“Boneco é assim Power Ranges, Homem aranha, Ken, Robin e boneca é boneca prá brincar de casinha, essas coisas.”*

Com isso podemos pensar nos significados presentes, não só na fala de Carlos Antônio mas no imaginário sobre qualidades do brinquedo destinado especialmente ao menino ou à menina. Trazem com eles modelos de masculinidade ou feminilidade.

O boneco traz como significado o super herói, aquele que conquista, independente de tudo e todos. Forte, corajoso, sempre pronto a salvar a “mocinha” e que vence todos os desafios. A boneca, por um lado sugere o exercício da maternidade, o que exige sensibilidade, paciência, afeto e cuidados e por outro, ser uma mulher bonita, bem sucedida e com poder de consumo. É importante dizer, no entanto, que nem sempre as crianças atribuem esses significados quando brincam de boneca ou boneco.

Outra questão relevante é a respeito da competitividade ou da competição nas brincadeiras. Meninos e meninas brincam, são competitivos, querem demonstrar sua capacidade de ser o melhor, mas apenas as meninas se interessavam pelas brincadeiras cantadas, que representavam alguma estória, ou eram associadas a gestos rápidos com as mãos, pelas brincadeiras de fita ou outras desse estilo que acontecem sem um enfoque competitivo.

Competitividade, agressividade, aventura através das brincadeiras são vivenciadas pelos meninos e meninas mas são mais evidentes com eles. Como as laçadas de papagaio, as brincadeiras de loba, subir em árvores no mato e outras.

CUMPLICIDADE, COOPERAÇÃO E RIVALIDADE ENTRE MENINOS E MENINAS

Pude ver no percurso da observação que as crianças se reúnem em grupos mais ou menos fixos para brincar. E diferenciei quatro desses grupos. Um formado por crianças pequenas, de aproximadamente 5 a 7 anos, composto por meninos e meninas. Um grupo intermediário, de meninos de aproximadamente 8 a 12/13 anos, a faixa etária que mais se encontrava na rua. O terceiro de meninos maiores que tinham aproximadamente 13/14 a 16 anos, no qual, eventualmente participavam algumas meninas. E por último um grupo pequeno, constituído por algumas meninas, de 11 a 13 anos, que se reunia para brincar ou conversar.

No grupo das crianças menores não ficaram explícitas atitudes contrárias de um ao outro sexo, brincavam juntos, realizando as mesmas brincadeiras. Nesse grupo havia uma menina líder e pelo fato de ser menina não diminuía suas discussões com outras meninas ou meninos, às vezes, agia em benefício próprio determinando ou modificando as regras do jogo. Estas crianças brincavam sempre próximo às suas casas e freqüentemente eram observados por algum adulto, que chegavam no portão ou na janela, sempre recomendando que não se distanciassem dali. Mudavam rapidamente de brincadeira e as ações entre as crianças eram cooperativas ou de rivalidade sem distinção de acontecer exclusivamente entre meninos e meninas.

O grupo intermediário, dos meninos, era o que mais estava na rua e também o que mais demonstrava rivalidade em relação às meninas, raramente brincando com elas. Em alguns raros momentos, quando havia uma movimentação especial na rua, se reuniam com crianças de outros grupos, com as meninas e inclusive com os adultos, principalmente para jogar bedê ou boliche. Mas, nos outros momentos, declaravam não gostar de brincar com as meninas, não só nas entrevistas, mas na rua, enquanto brincavam.

Vinicius, que fazia parte desse grupo é categórico em afirmar sua opinião sobre a possibilidade de brincadeiras para meninos e meninas: *“Eu acho que menina não pode misturar com menino.”* Eu pergunto porque e ele me responde com outra pergunta: *“Porque nós somos meninos e elas são meninas... Menino vai ficar brincando de boneca com menina?”*

Carlos Antônio, como outros entrevistados desse grupo não inclui nenhuma menina na relação de seus amigos da rua: *“Vinicius, Wesley, Weider, O Ricardo, o Branquinho, o Calebe, o João Paulo, o Dedé, o Totonho, o Rodrigo, Biel, Saulinho, Luiz Cláudio e mais uns outros aí.”*

Com os meninos maiores é possível analisar duas condutas. Uma de aproximação, demonstrando cooperação com as meninas. Às vezes jogavam futebol juntos e eles se propunham a ensiná-las, tinham uma certa tolerância com a falta de habilidade delas durante o jogo.

Essa intenção de cooperação foi expressa por Guilherme quando toquei no assunto das brincadeiras para meninos e meninas e a possibilidade de serem iguais ou diferentes,

Isso não tem nada a ver não, que as meninas da nossa rua brincam com a gente. As mães ensinam a gente a brincar na rua direitinho e nós brincamos todo mundo, na nossa rua ninguém desfaz de ninguém, também não tem tamanho não, basta querer. Não é a toa que tá saindo o futebol de mulher porque o pessoal caiu na realidade (...) Que mulher também pode fazer as coisas que os homens fazem.

Uma observação marcante foi o dia em que observei um jogo de futebol em que jogavam alguns meninos e duas meninas. O jogo, denominado por eles de “pelada” transcorreu em

clima de cooperação. Dividiram os times sem bater par ou ímpar. Um dos meninos sugeriu a composição dos times e não houve reclamação, ficando uma menina de cada lado. Antes de começar o jogo Juliana falou: ____ *“Eu vou jogar, mas se vocês não tocarem a bola para mim eu saio.”* Apesar da tranquilidade do jogo quando um menino perdeu, num drible, a bola para uma das meninas houve uma gozação geral dos outros meninos. No meio do jogo Alexandra reclama que os meninos não passam a bola para ela. Depois de um certo tempo de jogo uma das meninas resolveu sair e a outra a acompanhou.

Esse grupo, no entanto, quando se organizava para um jogo de futebol mais competitivo não incluía as meninas. Estas participavam como expectadoras. Apenas uma das meninas era aceita nesse momento, pois tinha muita habilidade para o futebol e era reconhecida por todos como uma ótima jogadora. Existia também uma certa restrição ao menino pequeno. Exclusão por habilidade, mais evidenciada em relação a menina do que ao menino menor. Nesta situação não queriam jogar com elas e nem as meninas se candidatavam a participarem daquela forma de jogo, preferiam ficar em volta, observando. Eram nesses momentos que também ocorriam com maior frequência os desentendimentos entre os meninos, às vezes inviabilizando o jogo.

As meninas podem decidir que não querem brincar com os meninos, porque são chatos e convencidos. Bárbara fala que os meninos têm preconceitos em relação a elas,

Ah... eu acho que todo mundo pode brincar de tudo, desde que se sinta bem né, no que esteja fazendo. Se gostar não tem nada a ver não, todo mundo pode brincar de qualquer coisa. Os meninos têm geralmente tem mais preconceitos que as meninas(...) Às vezes eles são convencidos, acham que só eles é que sabem fazer as coisas, acham que são melhores que as meninas...

Elaine expressa com naturalidade a possibilidade de brincarem juntos, meninas e meninos

Criança brinca do que quiser, a gente tá num país livre a gente brinca do que a gente quiser, né. Tem que ser junto porque não tem esse negócio de separação, senão fica brincadeira chata. Menino ensina a gente a brincar e a gente ensina eles a brincarem, aí não pode haver separação. Eu já brinquei de carrinho, já joguei birosquinha ...

Tudo isto está relacionado com a grande influência do grupo nas atitudes de todos. Em grupo as crianças podem se tornar muito cruéis com o diferente, ou com aquilo que por algum motivo não gostam ou desprezam. Hannah Arendt, considera que: “A autoridade de um grupo, mesmo que este seja um grupo de crianças, é sempre consideravelmente mais forte e tirânica do que a mais severa autoridade de um indivíduo isolado.”⁹⁴

Era, através do grupo, possível perceber mais notadamente as rivalidades entre meninos e meninas. O grupo pode decidir que as meninas, ou os meninos, não são boas companhias para brincar, aspecto difícil de alguém discordar. Se isso acontece não fazem questão de uma aproximação com o outro sexo.

⁹⁴ Hannah ARENDT, op. cit., p. 230.

PALAVRAS FINAIS

APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao cogitar algumas palavras finais nesse trabalho, posso dizer que muitas coisas importantes me acompanharam durante a incursão pelo mundo da pesquisa acadêmica. Aprendi a conviver com questionamentos que, às vezes, se estendiam por vários dias ou semanas e, na solidão do pensamento ou na companhia de boas leituras eram sempre desafiadores. Uma reflexão constante sobre a criança, o jogo, o brinquedo, a rua e, ainda, a respeito da cultura, da socialização, do gênero e, por extensão, de temas correlatos. Nem por isso pretendi esgotar o assunto.

Por se tratar de proposições amplas e, pelo envolvimento com a pesquisa, este trabalho deixou muitas dúvidas que, certamente, continuarão me acompanhando. Talvez isto esteja relacionado com os testemunhos de Wright Mills que, nos sugere não separar o trabalho da vida, usando cada uma dessas coisas para o enriquecimento da outra. Isto quer dizer que a experiência de vida conta na realização do trabalho, continuamente.⁹⁵

Durante esse tempo o tema da pesquisa esteve, a todo momento, ao meu lado, mesmo em situações que aparentemente não havia relação com o que pretendia construir. Se estamos realmente envolvidos com o tema ele torna-se parte da nossa vida, confirmando novamente as palavras de Wright Mills,

(...) ele é encontrado por toda a parte. Tornamo-nos sensíveis aos seus temas, vemos e ouvimos referências a eles em toda a nossa experiência, especialmente, acredito, em áreas aparentemente não correlatas.⁹⁶

⁹⁵Ibid., p.211-212.

⁹⁶WRIGHT MILLS, *A imaginação sociológica*. trad. Waltensir Dutra, 2a.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1969, p.227.

Efetivamente, o tema das brincadeiras de rua esteve de diversas formas, vinculado a mim, e, nesse assunto, não estive apenas no momento da pesquisa. Vivenciei intensamente, quando criança, as brincadeiras de rua e sou ainda capaz de lembrar todos os nomes de meus amigos e amigas.

Também no campo da educação física, atuando na escola, pude continuar ao lado dos jogos e brincadeiras de rua, suspeitando ser um conhecimento importante para o conhecimento das vivências dos alunos. Daqui, parti para um olhar científico em relação às brincadeiras na rua. Ao finalizar, este trabalho, refleti nos possíveis retornos, das interrelações dos acontecimentos da rua com o do espaço escolar.

Reviver esse tema, com o olhar mediatizado pelas exigências de um trabalho de pesquisa é, de certa forma, um novo jogo, que acontece com a participação das crianças, dos autores, dos atores que contribuíram de alguma forma nesse caminho.

Duas questões vejo como importantes nessa discussão, que vêm corroborar teses já levantadas por outros autores, mas que se torna importante com novos dados. A primeira está relacionada com a construção de gênero no espaço da educação física escolar e, a segunda, com as aprendizagens e experiências da rua que podem ser fonte de conhecimento para a escola.

Para a primeira questão reitero que no decurso das observações pude ver que as meninas estão na rua, brincam com outras meninas e também com meninos, mas não com a grande frequência dos meninos. Estes eram os verdadeiros “habitantes” da rua. Isto significa também que tinham maiores possibilidades de vivenciar experiências corporais, através da variedade de movimentação que realizavam. Escorregavam nos morros, chutavam, apostavam corridas, arremessavam, subiam em árvores, se penduravam em cordas para

balançar, tudo isto, com maior frequência que as meninas. Elas estavam na rua, sobretudo no final da tarde e aos fins de semana, algumas se participavam mais intensamente nas brincadeiras, as mais velhas preferiam ficar conversando nos portões ou passeando, sempre na companhia de uma ou mais amigas. Além do tempo destinado às brincadeiras o tipo de movimentação dos meninos era mais complexo e diversificado.

Este pode não ser o único motivo para que as meninas não estivessem, na mesma medida que os meninos na rua, mas existe uma responsabilidade destinada a elas, mais que a eles, com o auxílio nas tarefas domésticas, assistindo as mães ou mesmo respondendo pelos cuidados da casa. Este era o caso de uma das meninas que, apesar de ser a mais nova entre os irmãos, era responsável em cuidar do sobrinho e de toda casa, enquanto os irmãos podiam ficar na rua. Apesar da mulher ter alcançado o mundo público, parece ainda ser designada ao que é privado: o cuidado com os filhos, com a limpeza, alimentação, enfim uma responsabilidade pelo funcionamento geral da casa. Papel que se estende à menina, vista como futura mãe e mulher.

Mas que relação pode haver essas colocações com a educação física, disciplina ministrada em escolas?⁹⁷ Podemos começar pensando que uma das dificuldades comumente apontadas pelos professores de educação física em se trabalhar com turmas mistas, refere-se à habilidade motora, em que a menina mostra-se menos habilidosa que o menino. Estas diferenças dificultam o entrosamento e o desenvolvimento das aulas.

Neise Gaudêncio fez um estudo sobre as percepções de professores e alunos sobre turmas mistas e separadas por sexo nas aulas de educação física escolar. Uma de suas conclusões demonstra que os problemas, nessa área, são em grande parte devido a habilidade:

⁹⁷ Muitas críticas já foram apresentadas na questão da construção do gênero na educação física. A esse respeito ver, Elaine ROMERO(org), *Corpo, mulher e sociedade*, A revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, dedicou um volume para esse tema, no. 3, jan, 1994, vol.15. E ainda o livro de Lino CASTELLANI FILHO, *Educação física o Brasil-a história que não se conta*-4a.ed. Campinas: Papirus, 1994.

Na prática de aulas mistas e separadas a discriminação passa a ser por habilidade, havendo, no entanto, uma maior tolerância aos erros dos meninos. Constatei, em pesquisa concluída, que em um primeiro momento há um bloqueio por parte dos meninos em aceitar praticar atividades junto com as meninas. Assim que essas meninas demonstram habilidade em executar determinada tarefa, esse incômodo desaparece, tornando o traço sexo irrelevante. A prova é que os meninos que não demonstram habilidades motoras que satisfaçam ao grupo também são discriminados.⁹⁸

O sentido fundamental dessa questão é compreender que essas diferenças de habilidade não são apenas fruto de um desenvolvimento biológico, em que é natural a menina ser menos habilidosa que o menino. Essas diferenças são também fruto de vivências, que em nossa sociedade, pelo menos como um dos aspectos dessa pesquisa, favorece o menino a viver mais plenamente a sua “corporeidade”⁹⁹, através das brincadeiras de rua e também de outras vivências. Esse aspecto já foi considerado por Jocimar Daolio que expressa:

Não se trata de igualar homens e mulheres no que se refere ao uso do corpo. Trata-se (...) de, inicialmente, compreender que as diferenças motoras entre meninos e meninas são, em grande parte, construídas culturalmente e, portanto, não são naturais, no sentido de serem determinadas biologicamente, e, conseqüentemente, irreversíveis.¹⁰⁰

Além disso, há também outra questão que considero importante; a dificuldade de se trabalhar conteúdos como a dança, atividades rítmicas e outras, sem algum constrangimento, com os meninos. Isto porquê estão associadas a valorização da leveza, da elegância e outros atributos de feminilidade. Na rua, como vimos, existe um certo preconceito do menino realizar algumas brincadeiras. Relatamos também quando estes demonstravam alguma atitude de sensibilidade ou fraqueza eram chamados de “mulherzinha”, sempre em tom de

⁹⁸ Neise GAUDENCIO ABREU, Análise das percepções de docentes e discentes sobre turmas mistas e separadas por sexo nas aulas de educação física escolar. In: __ Elaine ROMERO (org), *Corpo, mulher e sociedade*, Campinas: Papirus, 1995, p.162/163.

⁹⁹ A respeito da Corporeidade ver: Wagner Wey MOREIRA, *Corpo presente*, Campinas: Papirus, 1995.

¹⁰⁰ Jocimar DAOLIO, A construção cultural do corpo feminino ou o risco de transformar meninas em “antas”. In: __ Elaine ROMERO(org) *Corpo, mulher e sociedade*, Campinas: Papirus, 1995, p.102.

ironia.. A construção da identidade masculina está relacionada em ser forte, não chorar, arriscar, com um certo menosprezo à sensibilidade, à dúvida, ao afeto.

Heloísa Bruhns a partir de um estudo realizado pelo Center for children and technology coloca que podemos perceber oposições facilmente reconhecíveis nas representações de papéis masculinos e femininos na nossa sociedade, em que o homem representa o sexo forte, a dominação, a esfera pública e o poder. Já a mulher, o sexo frágil, subordinação, esfera doméstica/privada e poder de manipulação. Ainda acrescenta ao homem o “frio” e a mulher o “quente”. Ressaltando as representações do ser homem, explicitadas acima, a sociedade em geral e as aulas de educação física tem dificuldades de associar, por exemplo, elementos de sensibilidade e expressão corporal à educação física do menino.¹⁰¹

Se não podemos provocar grandes mudanças, podemos no campo da educação física, promover discussões sobre o tema, promover vivências a meninas e meninos, entendendo suas diferenças de modo mais amplo, como diz Daolio: “Se há uma tradição social que reproduz a inabilidade motora das mulheres, os professores também possuem prestígio social para iniciar um processo de revisão desses conceitos.”¹⁰²

Temos ainda outra consideração que é a interação do saber escolar com o saber do aluno, que se revela em suas brincadeiras de rua. Se em alguns lugares essas práticas não existem mais, em outros podem ser fonte de cultura e informação. Penso ser possível a educação física valer-se dos saberes do aluno para o seu desenvolvimento na escola. Criando, desse modo, laços com uma cultura popular, valorizando o que é vivido de forma gratuita por esses meninos e meninas. Por que não incluir nas aulas de educação física os jogos

¹⁰¹ É interessante ressaltar que isto parece não acontecer com todos os tipos de atividades, mas especialmente àquelas próximas do ballet ou ginástica rítmica. Minha experiência como professora, permitiu-me perceber que os meninos que muitas vezes não queriam realizar atividades de dança na escola, com a justificativa que era “coisa de mulher”, dançavam com grande naturalidade em bailes funk ou nos pagodes.

¹⁰² Ibid., p.104.

populares, sua realização, discussão sobre os valores por eles transmitidos, sua história, suas possibilidades de modificações e outras tantas questões que podem envolver essa forma de conhecimento?

Numa sistematização de metodologia para o ensino da educação física na escola, elege-se o jogo¹⁰², juntamente com a ginástica, o esporte e a dança, como um conteúdo que deve ser ministrado nas séries do primeiro e segundo graus.

Num programa de jogos para as diversas séries, é importante que os conteúdos dos mesmos sejam selecionados considerando a memória lúdica da comunidade em que o aluno vive e oferecendo -lhe ainda o conhecimento dos jogos das diversas regiões brasileiras e de outros países¹⁰³

Dessa forma reconhecer os jogos que fazem parte da cultura e modo de viver dos alunos é também aceitar que não se pode generalizar as experiências da rua como fatos à margem, ou ainda de pouca importância na vida das crianças.

João F. de Godoy, no texto educação física não escolar, ressalta a importância de reconhecer o que chama de educação física não escolar e que faz parte da vida do aluno, “precisamos conhecer aquele com quem trabalhamos, com quem crescemos, com quem convivemos, com quem vivemos”¹⁰⁴ Ressalta também o prazer que a educação física não escolar proporciona e que devemos “resgatar esse prazer para as atividades educacionais desenvolvidas na escola(...)” Porém, diz que é necessário na utilização pedagógica dessas atividades de

¹⁰² Outros autores também discutem o jogo nas aulas de educação física. João BATISTA FREIRE, *Educação de corpo inteiro-teoria e prática da educação física*, São Paulo: Scipione, 1991.

¹⁰³ COLETIVO DE AUTORES, *Metodologia do ensino de educação física*, São Paulo: Cortez, 1992, p. 67.

¹⁰⁴ João F. de GODOY, *Educação física não escolar*, In:— . Vilma L. NISTA PICCOLO, *Educação física escolar: ser...ou não ter?* Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

maneira crítica, preservá-las e ao mesmo tempo desmascará-las. Penso eu, preservar a criatividade, a cultura, as diferenças. Desmascarar a crueldade e os preconceitos.

O espaço escolar muitas vezes não se dispõe a construir o saber conhecendo a vida. Conhecer a vida pode ser mais que ensinar. Também aprender. Aprender a ver, a ouvir, a sentir a vida do outro. Vida de família, vida de rua, vida de dor e também de alegria.

A educação física na escola pode ser uma disciplina rica e prazerosa se conseguir perceber os entrelaçamentos de seus conhecimentos com outras esferas da vida. Aqui ressaltamos os acontecimentos nas brincadeiras de rua. Olhar especial para as relações entre meninos e meninas. Um dos caminhos. Há outros a percorrer...